

Dander, Valentin [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Ferraro, Estella [Hrsg.]; Leineweber, Christian [Hrsg.]; Rummler, Klaus [Hrsg.]

Digitalisierung - Subjekt - Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, 276 S.



Quellenangabe/ Reference:

Dander, Valentin [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Ferraro, Estella [Hrsg.]; Leineweber, Christian [Hrsg.]; Rummler, Klaus [Hrsg.]: Digitalisierung - Subjekt - Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, 276 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212898 - DOI: 10.25656/01:21289

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212898>

<https://doi.org/10.25656/01:21289>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Valentin Dander
Patrick Bettinger
Estella Ferraro
Christian Leineweber
Klaus Rummler (Hrsg.)

Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Kritische Betrachtungen
der digitalen Transformation

Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Valentin Dander
Patrick Bettinger
Estella Ferraro
Christian Leineweber
Klaus Rummeler (Hrsg.)

Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Kritische Betrachtungen der
digitalen Transformation

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742350>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2350-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1548-0 (PDF)
DOI 10.3224/84742350

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: istock.com
Typographisches Gutachten: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber und Klaus Rummeler</i>	
Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Einführung der Herausgeber*innen.....	9
<i>Valentin Dander</i>	
Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung	19
<i>Christian Leineweber</i>	
Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung	38
<i>Estella Ferraro</i>	
Türangawaewae: „Ein Ort zum Stehen“ – Selbstpositionierungen und Kritik im digitalen Zeitalter	57
<i>Alessandro Barberi und Christian Swertz</i>	
Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen	77
<i>Maximilian Waldmann</i>	
Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung	97
<i>Ann-Kathrin Stoltenhoff und Kerstin Raudonat</i>	
Digitalisierung (mit)gestalten – was wir vom Cyberfeminismus lernen können: Strategien und Ansätze einer aktivierenden Perspektive auf Informations- und Kommunikationstechnologien im 21. Jahrhundert.....	118
<i>Dan Verständig</i>	
Über den Widerstand zu coding publics	136

Johannes Fromme und Tom Hartig

Let's Plays als Szene informeller Bildung? Möglichkeiten und Grenzen
partizipativer Medienkulturen im digitalen Zeitalter 159

Heidrun Allert

Plattformökonomie und Entstaatlichung: familienorientiert,
ortsunabhängig und #freilernend..... 183

Manuel Zahn

Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der
Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ... 213

Patrick Bettinger

Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und
Positionsbestimmungen 234

Klaus Rummler

Die Dialektik des Publizierens in der akademischen Kulturindustrie im
Zeitalter der Digitalisierung 251

Über die Autor*innen 273

Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist über einen Zeitraum von fast zwei Jahren entstanden. Die inhaltlichen Überlegungen nahmen ihren Anfang in Vorbereitung der Adhoc-Gruppe „Digitalisierung – Institutionen – Subjekte“ der Herausgeber*innen auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2018 an der Universität Duisburg-Essen. Im Anschluss an die Veranstaltung bekundete der Verlag Barbara Budrich Interesse an Thematik und Perspektive sowie an einem entsprechenden Sammelband. Im weiteren Diskussionsprozess wurde der thematische Zugschnitt des anvisierten Bandes ausgeweitet, die Eingrenzung auf institutionelle Zusammenhänge fallen gelassen und der Bildungsbegriff in die titelgebende Trias aufgenommen. Darüber hinaus wurden die Beteiligten an dem von Stefan Iske für denselben Kongress initiierten Panel „Herausforderungen der Digitalisierung für Prozesse informeller Bildung“ um Beiträge angefragt.

Das Buchprojekt bestand weniger darin, konkrete Digitalisierungsbemühungen inner- wie außerhalb von Bildungsinstitutionen zu erkunden und etwa *Learnings* aus *Best-practice*-Beispielen zu identifizieren. Im Gegenteil war unser Anliegen, insbesondere solchen theoretischen, dezidiert kritischen Perspektiven Platz einzuräumen, die bildungspolitisch kaum Gehör finden. Gleichwohl folgen die Beiträge keinem einheitlichen theoretischen Programm. Anstatt eine vorgegebene Position in der eher polaren Konturierung des öffentlichen und politischen Diskurses *pro* oder *contra* Digitalisierung einzunehmen, leuchten die Beiträge den diffusen (Diskurs-)Gegenstand *Digitalisierung* in seinen mannigfaltigen Verflechtungen aus.

Dieses Vorhaben ist demzufolge genauso wenig eines, das wir Herausgeber*innen alleine stemmen hätten können, und so sind wir zahlreichen Personen und Institutionen zu Dank verpflichtet, ohne diese der Sammelband kein ‚vorliegender‘ werden hätte können. Zunächst danken wir dem Verlag für die enge und gelungene Zusammenarbeit auf hohem professionellem Niveau. Zudem möchten wir Paul Weinreibe herzlich für die Unterstützung in Sachen Layout und Formatierung dieses Sammelbandes danken.

Außerdem freuen wir uns, dass der Sammelband ein Jahr nach Publikation im Sinne eines verspäteten Open Access unter einer freien Lizenz online verfügbar sein wird. Diese Option ermöglichte die Finanzierung durch den Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein, die Pädagogische Hochschule Zürich sowie die Universität zu Köln. Hierfür möchten wir uns herzlich bedanken – auch im Namen aller zukünftigen Leser*innen.

Schließlich wäre ein Sammelband ohne Beiträge der Autor*innen, die ihre kostbare Arbeitszeit in handfeste Zeichenzahlen umzumünzen bereit sind, eine wenig reichhaltige Angelegenheit. Vielen Dank für die erkenntnisreichen Texte, die zu diesem Band beigesteuert wurden.

Wir hoffen auf eine anregende und diskussionsförderliche Lektüre Ihrerseits und danken auch Ihnen als Leser*innen vorweg für jegliche Rückmeldung, Kritik und weitere Bearbeitung der Fragen, die wir Herausgeber*innen und Autor*innen an dieser Stelle nur anteilig vornehmen konnten.

Die Herausgeber*innen

Frankfurt a.M., Hagen, Köln, Mönchengladbach, Zürich im Juli 2019

Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Einführung der Herausgeber*innen

Wir haben für die Struktur des Bandes entschieden, die Beiträge ohne weitere Segmentierung aneinanderzureihen. Insofern diese überwiegend theoretisch angeleitet operieren, verkäme eine umfassende theoretische Einleitung weitestgehend zur redundanten Übung. Aus diesem Grund beschränken wir uns auf einige einleitende Worte und Fragestellungen zu den titelgebenden Begriffen und ihrem Verhältnis zueinander: Digitalisierung, Subjekt, Bildung.

1 Digitalisierung

Die Digitalisierung ist „in vollem Gange. Die technologischen Entwicklungen sind rasant und verändern die Art, wie wir uns informieren, wie wir kommunizieren, wie wir konsumieren – kurz: wie wir leben.“ – so steht es auf der Website des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie zu lesen (BMWi o.J.). Die Digitalisierung (wahlweise auch digitale Transformation oder Revolution) wird als tiefgreifend, ubiquitär, unaufhaltsam und chancenreich beschrieben.

Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ‚der Digitalisierung‘ erweist sich als schwierig, dass hiermit ein Ausdruck vorliegt, der insbesondere im ökonomischen und politischen Diskurs Hochkonjunktur aufweist. Im politischen Feld allerdings bedarf es weniger sauber bestimmter Begriffe als vielmehr aufgeladener, konnotativ und emotional wirksamer Schlagworte. Nichtsdestotrotz sind gerade auch Erziehungswissenschaftler*innen dazu aufgerufen, sich in Digitalisierungsdebatten – v.a. aber nicht nur im Kontext der Bildungspolitik – zu involvieren und Position zu beziehen.

Wenn Digitalisierung als Phänomen ernst genommen wird, dann ist damit weitaus mehr als die Übersetzung von analogen Zeichen in ihre digitale Entsprechung gemeint. Der revolutionäre Charakter der digitalen Transformation bezieht sich auf alle Bereiche unseres Lebens, unserer Gesellschaften und ihrer Organisation (vgl. Leineweber/de Witt 2017-2019). Zugleich wird mit ‚der Digitalisierung‘ ein unumkehrbarer und unaufhaltsamer Prozess bezeichnet, der somit eine gewisse Naturalisierung erfährt und sämtliche Handlungsoptionen in den Bereich des Reaktiven verschiebt.

Solchen Bestimmungen der digitalen Transformation möchten wir in diesem Sammelband einen detaillierten Blick entgegensetzen, indem verschiedene Fragen gestellt werden, die ‚die Digitalisierung‘ kritisch zu befragen und zu denaturalisieren suchen: Welche medialen Praktiken *bringt* Digitalisierung auf welche Weise und innerhalb welcher Spielräume hervor? Welche medialen Praktiken *bringen* Digitalisierung auf welche Weise und innerhalb welcher Spielräume hervor? Wie autonom/heteronom sind die handelnden Subjekte? In welchem Verhältnis stehen ihre Praktiken zu jenen von digitalen Artefakten, sofern diese als ‚einer Praxis fähig‘ anerkannt werden? Welche Interessen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse gehen damit einher, werden dadurch re-/produziert? Und schließlich: Welche theoretischen Ansätze und Konzeptionen stehen uns zur Verfügung, um der Komplexität des Forschungsgegenstandes auf je spezifische Weise gerecht zu werden – und darüber hinaus kritisch Position zu beziehen, vielleicht sogar Alternativen zu skizzieren?

2 Digitalisierung und Subjekt

Kritische Positionen werden bereits an Phänomenen laut, die en gros der Digitalisierung zugerechnet werden können: Big Data Analytics und Algorithmisierung, Automatisierung und Industrie 4.0, Fake News und Alternative Facts, Künstliche Intelligenz (KI) und Social Bots etc. Beispielsweise werden die mit digitalen Medien in neuartiger und umfassender Form realisierbaren Kontroll- und Herrschaftsmechanismen problematisiert (vgl. Mason 2018). Die Intransparenz des Einflusses von datenbasierten Rechenprozessen auf Gesellschaft als ‚Begleiterscheinung‘ der Digitalisierung nehmen hierbei einen zentralen Stellenwert ein; genauso wie kapitalistische Ausbeutungs- und Verwertungsprozesse als Triebfeder der digitalen Transformation (vgl. Nuss/Butollo 2019).

Eine Schwierigkeit besteht darin, eine solche Strukturkritik von digitalen Überwachungs- und Ausbeutungsregimen nicht rein strukturalistisch zu deuten, wonach wir Einzelnen den vernetzten Apparaten voll und ganz ausgeliefert wären. Geheimdienste und andere staatliche Instanzen, Internetkonzerne, Datenbroker und eine ‚4.0-isierte‘ Industrie erschienen in diesem Fall als machtvoller Block gegenüber ohnmächtigen Subjekten, denen nichts weiter übrig bliebe, als sich in ihr Schicksal zu fügen.

Wird jedoch versucht, sowohl die vermittelte ‚Handlungsmacht‘ digitaler Infrastrukturen und Organisationen als auch jene der einzelnen bzw. vereinzelter Subjekte zu berücksichtigen, bedarf es eines ‚schielenden Blicks‘, der zwar konkrete Praktiken im Vordergrund fokussiert, gleichzeitig jedoch das ‚Gesamtgesellschaftliche‘ im Hintergrund wahrnimmt (vgl. Niesyto 2017). Auch

wenn nicht jeder Beitrag in diesem Band beide Aspekte gleichermaßen betont, so ergibt doch die Zusammenschau der Texte und ihrer Ansätze ein multiperspektivisches Bild, in dem beide Ebenen in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit zusammengedacht werden. Den theoretischen Kreuzungspunkt markiert an einigen Stellen des Buches das Subjekt als eine Figur, die ihre performative, praktische, aber stets relationale Handlungsmacht *in* diesem Bild auffinden kann. Damit gerät das Subjekt der Digitalisierung in den Blick – insbesondere in seinen vielfältigen soziokulturellen, medientechnischen, politökonomischen Verflechtungen: Wie sind konkrete Subjekte in digitale, soziotechnische Systeme verstrickt? In welchem Verhältnis stehen verschiedene Subjekte und Subjektformen zueinander? Welche Praktiken korrespondieren mit spezifischen Subjektformen? Welche Potenziale für Transformationen der Subjekte weisen diese Praktiken jeweils auf? Die Gretchenfrage schließlich verweist bereits auf den dritten Themenkomplex, die Bildung: Wie können solche Transformationen im Kontext digitaler Verflochtenheit theoretisiert, empirisch identifiziert, ja gar ‚verwahrscheinlicht‘ werden?

3 Digitalisierung, Subjekt und Bildung

Insofern der Band vorrangig im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Feld zu verorten ist, stellt sich die Frage, auf welche Weise Bildung von den zuvor angerissenen Aspekten tangiert und durchdrungen wird. Nicht nur ist die Bildungspolitik eines der meistdiskutierten Anwendungsfelder von Digitalisierung, auch weisen verschiedene Begriffe von Bildung stets über das Bestehende hinaus und eröffnen empirisch wie ideell den Blick auf das werdende. Im formalen Kontext werden Schulen und Hochschulen durch den DigitalPakt (vgl. BMBF-Internetredaktion 2019) und andere Investitionsmaßnahmen für die Digitalisierung gewappnet. An infrastrukturelle Maßnahmen schließen organisatorische und didaktische Umwälzungen an, die nicht selten dem inzwischen alten Bologna-Diktum der „Employability“ (Die Europäischen Bildungsminister 1998) oder dem hierzulande neueren „Geist des digitalen Kapitalismus“ (vgl. Nachtwey/Seidl 2017) kalifornischer Prägung folgen. Von wissenschaftlicher Seite wird versucht, mit anschlussfähigen und nichtsdestoweniger ausreichend komplexen Konzeptionen Angebote für bildungspolitische Entscheidungsträger*innen zu reagieren (vgl. Dagstuhl-Seminar 2016; DGfE-Sektion Medienpädagogik 2017; Weich 2019).

Doch auch jenseits institutioneller Designs von Organisationsstrukturen, Lernmanagementsystemen, Schulclouds und Curricula finden im informellen Rahmen bildungsförmige Prozesse statt, die gleichfalls von historischen und

technischen *Apriori* durchsetzt erscheinen. In formalen wie in informellen Kontexten sind wir stets mit der Janusköpfigkeit und Widersprüchlichkeit von Bildungsprozessen konfrontiert, die nach einer differenzierten Analyse verlangen. Sofern wir jedoch in Wissenschaft und Bildungspraxis weiterhin auf eine Gesellschaft hinarbeiten wollten, die sich Setzungen wie Gleichheit, Mitbestimmung und Solidarität verschreibt, bliebe weiterhin die Frage zu bearbeiten, auf welche Weise in diesen Widersprüchen Kritik, Subversion und Gestaltbarkeit der Umstände behauptbar bleiben können.

Diese Widersprüchlichkeiten gelten in ähnlicher Form für wissenschaftliche Praktiken der Wissens- und Erkenntnisproduktion. Auch diese zeigen sich von digitalen, konkurrenzbasierten Technologien des Messens und Vergleichens, der Ausbeutung am Arbeitsplatz und in der Publikationspraxis, der medialen Selbstinszenierung als Karriereinstrument u.v.m. durchzogen.

In welchem Verhältnis also steht (,digitale‘) Bildung zu Prozessen der Subjekttransformation? In welchem Verhältnis steht Transformation als Bildungsanforderung zu einem ‚Position-Beziehen‘ als Bildungsziel? In welchen Erfahrungsräumen können widerständige, subversive, kritische Praktiken erlebt und geübt werden? Lassen sich solche Erfahrungsräume in Ansätzen in institutionell gerahmte Settings von Bildung übersetzen? Aber auch: Welche theoretischen Perspektiven und empirischen Methoden erlauben es uns, den ‚schielenden Blick‘ auf konkrete Praktiken genauso zu werfen, wie auf kulturelle, technische, ökonomische Struktur gewordene Praktiken?

Es wird kaum überraschen, dass wir – auch retrospektiv – mehr Fragen stellen, als der Band beantworten kann. Diese Beschränktheit der Mittel gilt nicht nur diesbezüglich, sondern betrifft auch die Auswahl der theoretisch-konzeptionellen Zugänge sowie die Thematisierung von relevanten Phänomenbereichen. Wir sind uns der Limitationen und blinden Flecken dieses Sammelbandes bewusst. Gleichzeitig erachten wir diesen Band als Möglichkeitsraum für neue Ideen, Anschlüsse und Diskussionen. Dies wird hoffentlich anhand der Bandbreite der im Folgenden kurz dargestellten Beiträge des Bandes deutlich.

4 Übersicht über die Beiträge

Valentin Dander entwickelt in seinem Beitrag sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und *Digitalisierung*. Dies folgt der Idee, dass der Begriff der Digitalisierung in seinem gegenwärtigen Sprachgebrauch priorisiert sprachpolitische Absichten bedient, die strategisch-ideologischen Ausrichtungen unterliegen. Dander analysiert etwaige Ausrichtungen zunächst

anhand einer marxistischen Schwerpunktsetzung innerhalb der Kursivierung *Digitalisierung*, um sie daraufhin in Bezug zur Bildungsfähigkeit spätmoderner Subjekte zu setzen. Im Zentrum dieses Unterfangens steht die Erweiterung gegenwärtig vorliegender bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten um eine kapitalismuskritische Perspektive. Die Rede von Digitalisierung und *Digitalisierung* markiert damit eine Unterscheidung, die kapitalistische Zweckbestimmungen digitaler Transformationsprozesse sichtbar und beschreibbar werden lässt.

Christian Leineweber erarbeitet in seinem Beitrag „Digitale Bildung und Entfremdung“ eine normativ-kritische Verhältnisbestimmung des Begriffes der digitalen Bildung zum Entfremdungsbegriff, der im Sinne einer kritischen Kategorie eingeführt wird. In vier Schritten verdeutlicht Leineweber zunächst den Begriff der Bildung im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses. In Anlehnung an Waldenfels wird diese Begriffserläuterung um die Aspekte des Fremden und der Aneignung bereichert, um darüber jene Paradoxien einer Deutung des Bildungsbegriffes aufzuzeigen, die im folgenden zweiten Schritt schließlich in der Diskussion zur digitalen Bildung an Relevanz gewinnen. In einem dritten Schritt werden nicht nur kritische Perspektiven in die theoretisch anspruchsvolle Diskussion mit eingeflochten, sondern der Entfremdungsbegriff wird im Rahmen der zuvor aufgezeigten Deutungen gelesen. In einem vierten zusammenfassenden Schritt wird so deutlich gemacht, auf welche Weise die Differenz zwischen Aneignung und Entfremdung als Reflexionsfigur der Beziehung zwischen Subjekt und Welt in den Bedingungen des Digitalen gedeutet werden kann.

Estella Ferraro untersucht in ihrem Beitrag „Turangawaewae: ‚Ein Ort zum Stehen‘ – Selbstpositionierungen und Kritik im digitalen Zeitalter“ den ‚Standort‘ als metaphorisches Gegenstück zur Bewegung und fragt aus einer kritischen Perspektive, wie sich in Anbetracht der Speicherung und ‚Verewigung‘ von digitalen Daten Subjekte selbst positionieren. Davon ausgehend, dass digitale Daten als Informationen Stabilität in einer sich-immer-verändernden Situation bedeuten können, beeinflussen sie das ambivalente Verhältnis zwischen Stillstand und Bewegung, indem das Individuum sich durch sie zu Anderen positioniert. Dabei wird es immer wieder vor neue Aushandlungsprozesse gestellt, die dazu führen können, dass Artikulation zensiert wird oder der Inhalt von Artikulationen an Bedeutung verliert. Anhand von drei verschiedenen Beispielen macht *Estella Ferraro* diese Widersprüchlichkeiten deutlich, um aufzuzeigen, inwiefern Kritik durch die Bedingungen des Digitalen und digitaler Praktiken erschwert wird. Denn es sind genau die Möglichkeiten zur kritischen Artikulation und zum Relationieren mit Anderen, die sowohl auf persönlicher als auch auf sozialer Ebene von zentraler Relevanz sind.

Alessandro Barberi und *Christian Swertz* verorten das medienpädagogische Potenzial der Digitalisierung im „Doing Digital“, um zu zeigen, auf welche Art und Weise Entscheidungs- und Handlungsimpulse einer neoliberalen Ordnung subversiv entgegenzusetzen sind. Ausgehend von einem medienhistorischen sowie medientheoretischen Standpunkt machen die Autoren anhand praxeologischer, pragmatistischer und handlungstheoretischer Positionen deutlich, wie in digitalen Strukturen durch Medienaktivismus, Widerstand, Subversion und politisches Handeln eine individuelle und kollektive Souveränität möglich ist. Die daraus folgende Konsequenz ist ein Plädoyer für einen Medienkompetenzbegriff, der zentral auf einem Dualismus zwischen öffentlicher Kritik und privater Gestaltung von Medien, Macht, Herrschaft und Ideologie aufbaut.

Mit seinem Beitrag „Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung“ eröffnet *Maximilian Waldmann* einen Diskurs zum aktuellen und bislang im Bildungskontext wenig theoretisierten Thema der Fake News. Es geht Waldmann darum, anhand verschiedener Herangehensweisen eine Lücke aufzuzeigen, die es aus einer medienpädagogischen Perspektive zu schließen gilt. Neben der akteurszentrierten Position stellt Waldmann außerdem die medienwissenschaftliche Position dar, die sich eben nicht nur aus einer akteurszentrierten Perspektive mit dem Thema befasst, sondern performativ-strukturelle und formale Aspekte der Medien mit in Betracht zieht. Drittens wird schließlich noch die kommunikationswissenschaftliche Position skizziert, die sich u.a. mit dem Theorem der digitalen Stämme befasst. In allen Ansätzen, so argumentiert Waldmann, seien gesellschaftstheoretische Hintergründe nicht genug berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund entwickelt Waldmann den Ansatz einer hegemonietheoretischen Lesart von Fake News, die selbstreflektiert mit der eigenen geschlechtlichen und geopolitischen Situiertheit umgehen könnte, um im Sinne einer kritischen Medienpädagogik politische Medienbildung zu fördern.

Ann-Kathrin Stoltenhoff und *Kerstin Raudonat* widmen sich in ihrem Artikel „Digitalisierung (mit)gestalten – was wir vom Cyberfeminismus lernen können“ einem Thema, das zu selten Beachtung erfährt, nämlich der machtkritischen Perspektive des Cyberfeminismus. Zunächst verorten die Autorinnen den Cyberfeminismus historisch und machen dadurch die Vielfalt und Ursprünge der theoretischen Bezüge anhand von Beispielen und zentralen Texten deutlich. Über die Betrachtung unterschiedlicher aktueller Projekte, die technisch-mediale Fähigkeiten von Frauen fördern sollen, um sie dadurch selbst zu ermächtigen, diskutieren die Autorinnen institutionell verankerte Angebote, wie z.B. die MINT-Frauenförderung, und stellen auch ‚antifeministische‘ Strömungen dar. Die Betrachtung aus historischen Hintergründen, aktuellen Beispielen von Vertreter*innen des Cyberfeminismus und aus dem Mainstream

sowie Gegenströmungen erlaubt den Autorinnen den dekonstruktivistischen Charakter des Cyberfeminismus deutlich zu machen, die Potentiale für Heterogenität des digitalen Raumes zu betonen und schließlich zum Experimentieren mit neuen Praktiken und Diskursformationen anzuregen. An dieser Stelle dürfen wir überdies einen Dank an die Redaktion der Zeitschrift *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* – insbesondere an unsere Ansprechpartnerin Jenny Bünnig – und Budrich Journals dafür aussprechen, dass dieser Beitrag des Hefts 2-2018 nicht nur ohne urheber*innen- und verwertungsrechtliche Hindernisse erneut abgedruckt werden konnte, sondern sich alle Klärungen bemerkenswert rasch und komplikationsfrei vornehmen ließen.

In seinem Beitrag „Über den Widerstand zu coding publics“ zeichnet *Dan Verständig* anhand einer historischen Skizze zur Entwicklung von Computertechnologie am Beispiel des ENIAC nach, inwiefern der technologische Fortschritt auch mit sozialen Veränderungen sowie einer Transformation von Raum einher geht. Hierbei macht Verständig u.a. mit Bezug zu Floridi deutlich, dass „neue Formen der Wahrnehmung von Welt entstehen“, sich Digitalität also nicht nur durch ihre tiefgreifende Verwobenheit mit Sozialität auszeichnet, sondern zudem neue Formen der Weltaufordnung evozieren. Damit wird die bildungstheoretische Relevanz markiert, wobei *coding publics* in diesem Zusammenhang als emanzipatorisches Moment der Raumschaffung verstanden werden, um im komplexen und machtförmigen Gefüge digitaler Öffentlichkeiten sowohl Handlungsmacht zu erhalten als auch Reflexionsanlässe nutzen zu können.

Gaming und Online-Videos sind zwei Phänomene, die bereits seit einigen Jahren weit davon entfernt sind, Nischen rein jugendlicher Subkulturen darzustellen. *Johannes Fromme* und *Tom Hartig* widmen sich in ihrem Beitrag „Let’s Plays als Szene informeller Bildung? Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Medienkulturen im digitalen Zeitalter“ Let’s Plays als einer Szene, in der beide Aspekte – Gaming und Bewegtbild – miteinander verschmelzen. Zunächst bieten sie eine umfassende Beschreibung des Kontextes und der Relevanz von digitalen Spiel(kultur)en und betten Let’s Plays als kulturelles Derivat in diese Kontextualisierung mit ein. Insbesondere fragen sie nach Potenzialen für Lern- und Bildungsprozesse in diesen partizipativen Kulturen. Es eröffne sich ein komplexer und vernetzter Raum der Kommunikation, Reflexion und Partizipation für die Beteiligten, den Fromme und Hartig mit Hitzler als Szene beschreiben. Gleichwohl ist dieser Raum keineswegs frei von auf verschiedenen Ebenen problematischen Dimensionen, die gleichfalls thematisiert werden. Wie genau diese verschiedenen Aspekte in der Let’s Play-Szene

Wirksamkeit entfalten, ist jedoch – so schließen die Autoren – bislang nur äußerst lückenhaft empirisch erforscht. So ist der Beitrag u.a. als elaborierte Konturierung eines umfassenden Forschungsdesiderats zu begreifen.

Heidrun Allert erkundet in ihrem Beitrag das Feld digitaler Nomaden aus praxis- und subjektivierungstheoretischer Perspektive und zeichnet darin sowohl den Forschungsgegenstand als auch die Ergebnisse einer online-ethnografischen Studie nach, die sie in den Jahren 2018/19 durchführte. Digitale Nomaden leben ein Leben möglichst außerhalb des staatlichen Zugriffs und der Bedeutung von Ländergrenzen. Alleine oder in Familien ziehen sie um den Globus und suchen in dieser Deinstitutionalisierung subjektive (oder gemeinschaftliche) Freiheit. Hierbei werden verschiedene Widersprüchlichkeiten erkennbar, die in die Praktiken digitaler Nomaden eingeschrieben sind. Während bspw. das Nomadentum als Ausstieg aus ‚dem System‘ dargestellt wird, wird die Abhängigkeit von plattformkapitalistischen Strukturen in den zahlreichen Online-Communities kaum problematisiert. Allert beschreibt enge Verflochtenheit von Individuen und technischen Infrastrukturen in sozialen Praktiken, aus welchen eine spezifische Subjektivierungsform herausgearbeitet wird. Diese kann wiederum in Verbindung mit Digitalisierungspraktiken gebracht werden. Ausgehend hiervon stellt die Autorin Überlegungen an, welche Praktiken der Digitalisierung in öffentlichen Bildungseinrichtungen eingesetzt werden könnten, um der impliziten Politizität digitaler Nomaden eine solche entgegenzusetzen, die sich Demokratie und Gemeinschaftlichkeit verschreibt.

In *Manuel Zahns* Text ist der Name Programm: „Ästhetische Praxis als Kritik“ greift Ansätze der französischen Theoretiker Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari und Jacques Rancière auf und entwickelt daraus eine ästhetische und praxistheoretische Konzeption von Medienkritik. Bezugnehmend auf medienökologische und -ästhetische Ansätze in der Medienwissenschaft sowie das von Foucault entwickelte und von Deleuze und anderen weiter entwickelte Konzept des Dispositivs begreift Zahn Medientechniken als Apparate, die als technisches Apriori Subjektivitäten produktiv hervorbringen. Dieser Zusammenhang wird jedoch nicht totalitär und final determinierend konzipiert, sondern seine inneren Widersprüche als Potenzialität für ästhetische, subversive, kritische Praktiken im Sinne einer relationalen Handlungsmacht gelesen. Am Beispiel von Ryan Trecartin, einem Künstler aus dem Feld der Videokunst und Post-Internet-Art, und dessen Team wird sodann beispielhaft untersucht, auf welche Weise eine solche ästhetische Praxis als Medienkritik operieren könnte, um abschließend nach medienbildungstheoretischen Anschlüssen zu fragen.

Der Beitrag „Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und Positionsbestimmungen“ von *Patrick Bettinger* nimmt Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin aus einer Metaperspektive

in den Blick. Ausgehend von allgemeinen Überlegungen zum Verhältnis von Forschung und Kritik, zur Möglichkeit von Kritik *durch* Forschung – etwa mit Bezügen zu den Cultural Studies, den Science and Technology Studies oder zur Aktionsforschung – sowie zur Notwendigkeit von Selbstkritik *in* der Forschungspraxis, befragt Bettinger die Medienpädagogik auf ihre Spezifik im Hinblick auf ihre normierenden Ansprüche, ihre Methoden und ihre Gegenstände. Insbesondere digitale Technologien und Kulturen stellen die Medienpädagogik diesbezüglich vor Herausforderungen, die möglicherweise nach einer verstärkten, die Disziplinengrenzen überschreitenden Zusammenarbeit verlangen. Wie auch immer die Frage nach der Rolle von Kritik beantwortet wird: (Medien-)Pädagogik kann sich ihrer ethischen Verantwortung als gesellschaftsverändernde Wissenschaft nicht entziehen.

Klaus Rummeler befasst sich in seinem Beitrag „Die Dialektik des Publizierens in der akademischen Kulturindustrie im Zeitalter der Digitalisierung“ mit der Frage, wie die Verarbeitung bibliografischer Metadaten im Rahmen wissenschaftlichen Publizierens bzw. von Leistungsausweisen in Form von Metadaten als Praxisbeispiel von Big Data verstanden werden können und zeigt wirtschaftliche Verflechtungen und Interessen zwischen den Unternehmen im Hintergrund auf. Rummeler geht darauf ein, wie in der Wissenschaft der eigene akademische Leistungsausweis verwaltet und administriert wird und dieser neben der eigenen Publikationsliste auch Forschungs- & Entwicklungsprojekte, Gutachtentätigkeiten, Graduierendenbetreuungen und Engagements in der Scientific Community enthalten kann. Dabei sei zunehmend zu beobachten, dass diese in Form von Metadaten durch große Unternehmen im Sinne von Big Data verarbeitet werden. In diesem Zusammenhang wirft der Autor die Frage auf, wozu wir im Wissenschaftsbetrieb publizieren und welche Strukturen davon profitieren. Er schlägt eine Perspektive vor, die sich an der Vorstellung einer ‚akademischen Kulturindustrie‘ orientiert, und plädiert dafür, Publikationspraktiken und die Art und Weise, wie sie sich im Zuge der Digitalisierung verändern als dialektisches Verhältnis zu betrachten, um so Nutzen und Ausnutzung gängiger Publikationspraktiken abwägen zu können.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass den Autor*innen lediglich nahegelegt wurde, das generische Maskulinum zu vermeiden. In den Texten finden demnach unterschiedliche Formen des Umgangs mit geschlechtlich kodierten Ausdrücken Anwendung.

Literatur

- BMBF-Internetredaktion (2019): Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. Bund und Länder über DigitalPakt Schule einig. Pressemitteilung. <https://www.bmbf.de/de/bund-und-laender-ueber-digitalpakt-schule-einig-8141.html> [Zugriff: 19.4.2019].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (o.J.): Den digitalen Wandel gestalten. <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/digitalisierung.html> [Zugriff: 29.7.2019].
- Dagstuhl-Seminar (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. <https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html> [Zugriff: 10.7.2017].
- Die Europäischen Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. Europäische Union.
- DGfE Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. In: Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Einzelbeitrag, S. 1–7. DOI: 10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X
- Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (2017-2019): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. Online-Sammelband. <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation.shtml> [Zugriff: 29.7.2019].
- Mason, Paul (2018): Klare, lichte Zukunft. Eine radikale Verteidigung des Humanismus. Berlin: Suhrkamp.
- Nachtwey, Oliver/Seidl, Timo (2017): Die Ethik der Solution und der Geist des digitalen Kapitalismus. In: IfS Working Papers – IfS – Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, (2017), S. 1–36. <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/wp-content/uploads/IfS-WP-11.pdf> [Zugriff: 12.9.2018].
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 27 (2017), S. 1–29. DOI: 10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X
- Nuss, Sabine/Butollo, Florian (Hrsg.) (2019): Marx und die Roboter Vernetzte Produktion, Künstliche Intelligenz und lebendige Arbeit. Berlin: Dietz.
- Weich, Andreas (2019): Das ‚Frankfurt-Dreieck.‘ In: Medienimpulse, 57 (2019), H. 2. DOI: 10.25365/mi-02-19-05

Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und *Digitalisierung*

Valentin Dander

1 Einleitung

Die Rede von der Digitalisierung prägt den gesamtgesellschaftlichen Diskurs zunächst insbesondere in der Publikumsöffentlichkeit und in der Bildungspolitik – auf vermittelte, aber ähnliche Weise auch in der Wissenschaft. Zu historisch verschiedenen Zeiten wurden unterschiedliche technische Chiffren eingesetzt, um einen qualitativ und quantitativ völlig neuartigen technologischen Wandel als soziales Faktum zu installieren: Als relativ junge Beispiele seien etwa *Web 2.0*, *Big Data*, *Industrie 4.0* oder *Machine Learning* genannt. Daran schließen in der Folge grundlegende ‚Revolutionen‘ von Gesellschaft, Kultur, Denk- und Handlungsweisen etc. an. Schließlich besteht angesichts einer solchen fundamentalen Umwälzung selbstverständlich dringender Handlungsbedarf, etwa für wirtschafts- oder bildungspolitische Entscheider*innen. *Digitalisierung* kann demnach als eine weitere Chiffre in einer langen Reihe technologischer Signalphrasen begriffen werden, die höchst wahrscheinlich in kurzer Zeit von einem neuen Schlagwort abgelöst wird.

An diesen einleitenden Worten wird bereits deutlich, dass Digitalisierung hier zunächst auf sprachpolitischer Ebene verhandelt wird. Diese bezieht sich zwar auf materielle, gesellschaftlich vorzufindende Phänomene und Dynamiken, im Vordergrund einer sprachpolitischen Thematisierung steht jedoch die strategisch-ideologische Ausrichtung des Digitalisierungsdiskurses. Diese Perspektive wird im Folgenden durch die Kursiv-Setzung markiert. Wenn also in diesem Text *Digitalisierung* kursiv gesetzt wird, ist stets die ‚Rede von Digitalisierung‘ gemeint. Nichtsdestotrotz stehen *Digitalisierung* (als funktionales Diskursphänomen) und Digitalisierung (als Prozess soziotechnischen und -kulturellen Wandels) in einem engen Verhältnis zueinander (wie auch zu Bildungsprozessen, -politik und -institutionen).

Der vorliegende Beitrag zielt darauf, diese dreifache Verhältnisbestimmung zwischen Bildung, Digitalisierung und *Digitalisierung* in Form von sechs Thesen auszuloten. Hierbei werden gängige Perspektiven der bildungs-

politischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte einer kapitalismuskritischen Perspektivverschiebung unterzogen. Letzten Endes zielt das Argument darauf, das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen präziser zu bestimmen und zu re-kontextualisieren.

2 Digitalisierung und *Digitalisierung*

Digitalisierung bezeichnet in erster Linie einen technischen Prozess medialer Übersetzung und wird im Online-Duden dem Bereich der EDV zugeschrieben (vgl. Duden Redaktion 2019): Eine VHS-Videokassette oder ein Blatt Papier können digitalisiert werden, wenn ihr Inhalt in eine digitale Datei überführt und als ‚elektronische Daten verarbeitet‘ wird. Mit dieser schlichten Bedeutung endet hingegen nicht das semantische Feld, das seit geraumer Zeit mit *Digitalisierung* evoziert wird. Genau genommen wurde das semantische Feld nicht nur ausgeweitet, sondern ist darüber hinaus äußerst diffus und schwer zu fassen. Diese Unbestimmtheit des Begriffs leitet im Rahmen wissenschaftlicher Thematisierung zu seiner zurückhaltenden oder transparenten Nutzung an. In anderen gesellschaftlichen Feldern entfaltet er gerade auch aufgrund dessen seine spezifische, produktive Wirksamkeit.

1. These: *Digitalisierung ist (zunächst) kein Begriff.*

Sofern *Digitalisierung* eingesetzt wird, um mehr als den rein technisch-medialen Prozess der Übertragung von etwas Nicht-Digitalem in eine digitale Form zu bezeichnen, erhält diese basale Bedeutung von Digitalisierung eine zusätzliche Bedeutungsebene im *erweiterten* und *übertragenen* Sinne:

Die *übertragene* Bedeutungszuschreibung lässt sich an der *Digitalisierung* von Begriffen illustrieren, die von einer ‚analogen‘ Version in eine ‚digitale‘ konvertiert werden. So werden die Begriffe *Bildung*, *Welt* und *Demokratie* durch diesen metaphorischen Prozess der *Digitalisierung* zunächst rein sprachlich *digitalisiert*: zur „Digitale[n] Bildung“ – so der Titel einer Broschüre des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi 2016) –, zur „digitalen Welt“ – zu lesen im KMK-Strategiepapier von 2016 über die „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) – oder zur „Digitale[n] Demokratie“ – die in dem „Digital Manifest“ von 2015 der „Datendiktatur“ positiv markiert gegenübergestellt wird (Helbing u. a. 2015). Ungeklärt ist hierbei, ob etwa mit der *digitalen Welt* gesagt werden will, dass die einst *analoge* und *physische Welt* nunmehr vollständig in der *digitalen Welt* aufgeht, oder aber ob die *digitale*

Welt lediglich einen Teilbereich der Welt bezeichnet – wenn auch einen relevanten Teilbereich. Mitunter wird der Geltungsanspruch allerdings deutlich zum Ausdruck gebracht, wenn etwa das BMWi formuliert: „Die Digitalisierung betrifft jeden“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) 2016: 5) und etwas später im Dokument folgert: „Digitale Bildung: ein Muss in allen Lebens- und Bildungsphasen“ (ebd.: 8).

Die *Bedeutungserweiterung* bezieht sich auf die Durchdringung soziokultureller und kommunikativer Strukturen und Praktiken mit digitalen Technologien. Das semantische Feld kommt einer Fortsetzung von dem nahe, was in Bezug auf frühere gesellschaftliche Medienwandelercheinungen mit „Mediatisierung“ (Krotz 2001) bezeichnet wurde: „By calling the contemporary mediatization *deep*, we want to indicate that with the recent wave of digitalisation mediatization has entered a new stage“ (Hepp/„Communicative Figurations“ research network 2017).

Andere digitale Bezeichnungen für die Gesamtheit dieser Dynamiken auf technischer, sozialer und kultureller Ebene wie „digitale Transformation“ (vgl. etwa Leineweber/de Witt 2017 sowie der Untertitel des vorliegenden Bandes) oder „digitaler Wandel“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019: 7) haben gegenüber *Digitalisierung* den Vorteil, sich nicht von einem semantischen Erbe emanzipieren zu müssen, das die Bedeutung auf einen technischen Teilaspekt fokussiert. Trotzdem nahm der Rat für Kulturelle Bildung kürzlich eine präzisere Bestimmung von Digitalisierung vor:

„Häufig wird die Digitalisierung als ein lediglich durch die neuen Informationstechnologien (IT) und ihre Weiterentwicklung bestimmter Prozess betrachtet. Aber diese Sichtweise greift viel zu kurz. Denn die Digitalisierung ist ein Produkt der menschlichen Kultur. Als solches berührt sie die Lebensweisen und die Wahrnehmungs- und Gestaltungsformen, die die menschliche Praxis bestimmen, fundamental. Man kann die Digitalisierung weder hinreichend erklären noch verstehen, wenn man diese kulturelle Dimension nicht berücksichtigt.“ (ebd.: 6)

Eine solche Begriffsbestimmung entzieht die Digitalisierung dem primären Deutungsanspruch der technischen Sphäre und schreibt diesen vorrangig der kulturellen zu.¹ Vorerst kann dieser Verschiebung – vom Primat der Technik zu jenem der Kultur – im vorliegenden Text und Argument gefolgt werden. Eine weitere Verschiebung hin zur ökonomischen Zweckbestimmung wird später im Text vollzogen (siehe These 3).

1 Ähnlich kann Felix Stalders „Kultur der Digitalität“ (2016) gedeutet werden, die im medienpädagogischen Diskurs mitunter eingesetzt wird, um das Kulturelle vor dem Technischen zu betonen und Digitalisierung als Un-Begriff zu umgehen.

2. These: Digitalisierung ist ein produktives Diskursphänomen.

In fast allen gesellschaftlichen Feldern oder Teilsystemen greifen andere Rationalitäten als im Wissenschaftlichen, weshalb unpräzise Begriffe gar nicht erst zum Problem werden, sondern im Gegenteil gerade durch ihre Unbestimmtheit ihre Funktionalität entfalten. So lässt sich die anhaltende Hochkonjunktur von *Digitalisierung* begreifen.

Wird *Google Trends* als Barometer für gesellschaftliches Interesse an Digitalisierung und *Digitalisierung* in Deutschland herangezogen², zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Suchanfragen ab Ende 2014. Gemessen am Maximum von 100% der Suchanfragen pro Monat im Zeitabschnitt 2004 bis April 2019, verbucht im Februar 2018, bemisst sich das Interesse im Dezember 2014 mit knapp über 10% relativ gering. In der Zeit zwischen Ende 2014 und Anfang 2018 verzeichnet das Programm einen konstanten Anstieg der Suchanfragen. Bis April 2019 wurde dieser Spitzenwert nicht mehr überschritten.

Ähnliche Konjunkturen weisen die Kurven für *Web 2.0* – mit deutlich steilerem Anstieg im Zeitraum von Juni 2005 bis August 2006 sowie mit stetigem Relevanzverlust ab Ende 2007 – und für *Industrie 4.0* auf – hier beginnend mit dem Jahr 2013 bis zu einem Spitzenwert im November 2016, der etwa halb so viele Suchanfragen umfasst wie jener zu Digitalisierung. Im Vergleich zu nationalen Höchstwerten an Suchanfragen nehmen sich die Anteile freilich relativ gering aus: Wird *notre dame* in die Auswertung aufgenommen – kurz vor Finalisierung des Beitrags stand die berühmte Kirche in Paris in Brand –, schrumpfen die 100% der Suchanfragen zu *Digitalisierung* auf 2% der Suchanfragen zu *notre dame*, die durch einen singulären Spitzenwert im Monat des Ereignisses gekennzeichnet sind.

Wirtschaftspolitische Slogans wie *Industrie 4.0* diffundierten teilweise in andere gesellschaftliche Teildiskurse und der Gedanke der vierten industriellen Revolution fand seinen im mindesten rhetorischen Niederschlag im Bildungsbereich. Dies kann an einer Veranstaltung und Publikation der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Universität 4.0“ sowie an einem Dialogprozess des Landes NRW illustriert werden, der mit dem Titel „NRW 4.0: Lernen im Digitalen Wandel“ auf der Plattform <https://www.bildungviernull.nrw> dokumentiert und teilweise geführt wurde.³

2 Google Trends bildet prozentual und relational die Zahl der Suchanfragen (wahlweise nach Suchbegriff oder Thema) pro Zeitabschnitt und nach nationalen IP-Adressen ab. Zudem bietet das frei zugängliche Online-Werkzeug die Möglichkeit, verschiedene Suchanfragen miteinander zu vergleichen (vgl. Google 2019). Für die hier herangezogenen Trends vgl. <https://trends.google.de/trends/explore?date=all&geo=DE&q=digitalisierung,industrie%204.0,web%202.0> [Zugriff: 19.4.2019].

3 Vgl. die Übersicht zum Vorhaben auf der offiziellen Website der Landesregierung von NRW: <https://www.land.nrw/de/nrw-landesregierung-diskutiert-mit-buergerinnen-und-buergerm->

Trotz dieser Karriere der 4.0-Wendungen scheint *Digitalisierung* als breitenwirksame Parole erfolgreicher zu sein. Es kann spekuliert werden, dass sie von vornherein nach weniger Übersetzung verlangt, da sie unmittelbar verständlich scheint und zunächst nicht auf Industrie oder den Wirtschaftssektor beschränkt ist. Zugleich sind laut *Google Trends* unter den häufigsten kombinierten Google-Suchen nach Digitalisierung ergänzende Suchbegriffe wie *4.0*, *industrie 4.0* und *unternehmen* äußerst präsent.

Der Organisationssoziologe Daniel Süssenguth untersuchte aus systemtheoretischer Sicht die Funktion von Digitalisierungssemantiken für Organisationen in den Bereichen Wirtschaft, Medien und Politik. Er kommt in seiner Studie zum Schluss, dass diese Semantiken bestehende Erwartungsstrukturen und etablierte organisationale Praktiken in Frage stellen und zugleich Reflexionsräume und damit die Möglichkeit eines faktischen disruptiven Wandels eröffnen (vgl. Süssenguth 2015: 116). Inwieweit dieser Befund anhand der vorgenommenen Fallstudien für andere gesellschaftliche Teilsysteme wie Bildung oder Wissenschaft bzw. auf andere Sozialformen neben der Organisation Geltungsanspruch erheben kann, sei dahingestellt (vgl. ebd.).

Mit der Referenz auf digitale Technologien, die für einen Großteil der Menschen in Deutschland eine deutlich wahrnehmbare Rolle in ihrem Leben spielen, kann eine Verbindung zwischen Alltagspraktiken und gesellschaftlichen Transformationsprozessen hergestellt werden. Dies könnte ein Aspekt sein, der einer unmittelbaren Akzeptanz der Wahrheit und Dringlichkeit der Digitalisierungsbehauptung und den damit eng verbundenen Handlungsaufforderungen zuspielt. Dass diese Behauptung einen Geltungsanspruch für alle gesellschaftlichen Teilbereiche mit sich führt, mag zwar nur im Zirkelschluss Relevanz entfalten (nur, wenn ich der Behauptung zustimme, stimme ich auch dem denkbar weiten Geltungsanspruch zu), adressiert aber *per se* ein breiteres Publikum als etwa das wirtschaftspolitische Motto *Industrie 4.0* oder – schon früher – *Web 2.0*, das insbesondere in Verbindung mit *digital natives* und der *creative class* in Abgrenzung zu anderen Bevölkerungsgruppen diskutiert wurde.⁴ Auf diese Weise wird *Digitalisierung* bzw. werden die genannten Digitalisierungssemantiken wirksam und im Sinne einer bestimmten Unbestimmtheit produktiv: Unbestimmt ist *Digitalisierung* insofern, als der Ausdruck kaum auf eine der Bedeutungsebenen beschränkt werden kann. Bestimmt ist sie etwa auf bil-

ueber-ein-neues-leitbild-zum-lernen-im [Zugriff: 19.4.2019]. Die Plattform ist im April 2019 übrigens nicht mehr abrufbar, womöglich seit dem Regierungswechsel in NRW im Jahr 2017.

4 Tim O'Reilly (2005), dem zugeschrieben wird, den Ausdruck ‚Web 2.0‘ geprägt zu haben, nennt in seinem kanonischen Text „What is Web 2.0?“ übrigens „Design Patterns“ und „Business Models“ im Untertitel und bezieht sich im Einstieg direkt auf die „dot-com bubble“ von 2001. Die Relevanz dieses Hinweises wird sich im weiteren Verlauf des Beitrags erschließen.

dungspolitischer Ebene durch die Setzung von Digitalisierung als technikinduziertem Prozess und die Fokussierung der Maßnahmen zur Anpassung daran, wie im Folgenden konkretisiert wird.

3 Digitalisierung, *Digitalisierung* und das Kapital

Eine Grundannahme, die sich an verschiedenen Stellen nachlesen lässt (vgl. etwa Knaus 2017: 51; KMK 2016: 18 und 52) besteht darin, die Digitalisierung als einen technikinduzierten Prozess aufzufassen und als technisches und quasi-evolutionäres *a priori* zu setzen (vgl. Dander 2018a). Diese Annahme wird naturalisiert und bleibt folglich unangetastet. Denn die Handlungsanforderung für Organisationen (i.S.v. Organisationsentwicklung) und Individuen (i.S.v. Lern- und Bildungsprozessen) lautet, sich auf dieses *a priori* hin zu entwickeln:

„Die Gestaltungsaufgabe besteht demnach primär in der Anpassungsleistung, die Institutionen wie Individuen an sich zu vollziehen haben, und kaum darin, Kontextbedingungen zu schaffen, die den Einsatz digitaler Technologien etwa für soziale Gerechtigkeit wahrscheinlicher werden lassen. Dass gerade diese Zurichtung und Anpassungsleistung die soziokulturelle Seite von Digitalisierung ist, wird als solches nicht benannt.“ (Dander 2018a: 271)

Demnach hätten technologische Entwicklungen dazu geführt, dass in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen Anpassungsleistungen vollzogen werden müssen. Diese Assimilation reicht von der kleinsten Ebene individueller Interaktion und Entwicklung bis hin zu gesellschaftlichen Anpassungen auf nationaler und internationaler Ebene (vgl. ebd.: 264–267).

Im Gegensatz zu einer solchen Auffassung werden im folgenden Abschnitt Digitalisierung und *Digitalisierung* aus einer polit-ökonomischen Perspektive in das Kapitalverhältnis eingebettet und dadurch die Grundannahme eines naturwüchsigen *und zugleich* technikinduzierten Prozesses in Frage gestellt. Eine solche Perspektivierung hat, wie im Folgenden versucht wird, Digitalisierung mit Blick auf seine kapitalistische Zweckbestimmung durch die Kapitalakkumulation zu kontextualisieren. Digitalisierung geht in dieser Hinsicht Hand in Hand mit anderen wirtschaftspolitischen Maßnahmen neoliberalen Einschlags. Wird dieser Kontext durch eine technische Verengung ausgeblendet, muss die Verhältnisbestimmung von Digitalisierung, *Digitalisierung* und Bildung(-politik) defizitär bleiben.

3. These: Digitalisierung verengt den Fokus auf technische Lösungsansätze.

Wie bereits angesprochen wurde, stellt *Industrie 4.0* zwar ein Thema dar, das näher an Wirtschaft und Wirtschaftspolitik liegt. Im folgenden Zitat wird jedoch deutlich, dass es nicht nur eine deutliche thematische Nähe zur *Digitalisierung* aufweist, sondern ähnliche techno-ideologische Muster greifen, um Handlungsbedarf anzumelden:

„Industrie 4.0 ist als ökonomisches Überlebenssthema etabliert worden und arbeitet mit einem vorgeblich neuen Risiko disruptiver Entwicklungen – dies umschreibt in der Regel ein katastrophisches Szenario, das in den scheinbar leicht zugänglichen digitalen Ressourcen steckt. [...] Solche Szenarien sind deutlich unterkomplex, monokausal technizistisch oder ökonomistisch gedacht und unterschlagen soziale Aushandlungsprozesse, die eine solche Einführung begleiten. Zwar wohnt der Digitalisierung tatsächlich ein Druck auf alteingesessene Modelle und Unternehmensstrukturen inne [...] – nur sollte stetiger Innovationsdruck für kapitalistische Unternehmen nichts prinzipiell Neues mehr sein.“ (Matuschek 2016: 33)

Indem gesellschaftliche Entwicklungen primär technisch gerahmt werden, wird der Denk- und Handlungsspielraum, der Raum des Sag- und Machbaren dementsprechend verengt. Eine solche Formatierung gesellschaftlicher Problemstellungen und möglicher Lösungsansätze weist deutliche Strukturähnlichkeit mit einer ideologischen Richtung auf, die bei Neil Selwyn im Kontext von Bildungstechnologien (2014: 37) als „Techno-fundamentalism“ aufscheint, während Evgeny Morozov sie als Solutionismus bezeichnet:

„Recasting all complex social situations either as neatly defined problems with definite, computable solutions or as transparent and self-evident processes that can be easily optimized – if only the right algorithms are in place! – this quest is likely to have unexpected consequences that could eventually cause more damage than the problems they seek to address. I call the ideology that legitimizes and sanctions such aspirations ‚solutionism‘.“ (Morozov 2014: 5)

Oliver Nachtwey und Timo Seidl (2017: 19) sprechen in Fortsetzung des kritischen Projekts von Luc Boltanski und Ève Chiapello (2006) von der „Polis der Solution“ als Rationalität des „Geist[s] des digitalen Kapitalismus“. Darin verbinden sich techno-fundamentalische mit unternehmerischen und philanthropischen Motiven. Eine technische Lösung könne demnach zugleich profitabel *und* weltverbessernd sein.

Die Widersprüchlichkeit, die eine solche Denkweise insbesondere in jenen Bereichen mit sich führt, die den Faktor Mensch zu berücksichtigen haben, zeigt sich erneut am Beispiel des KMK-Strategiepapiers (2016) bzw. daran, ‚was seither geschah.‘ Wenngleich im KMK-Papier nachdrücklich darauf hingewiesen wird, dass Digitalisierung und Bildung stets unter dem „Primat des

Pädagogischen“ stattzufinden habe (KMK 2016: 9, 12, 51), wurde ein Kernaspekt Anfang 2019 in einem großen und lange geplanten Gesetzes- und Finanzierungs-Paket unter dem Namen „DigitalPakt Schule“ mit einem Gesamtvolumen von mehr als fünf Milliarden Euro umgesetzt (vgl. BMBF/KMK 2017; BMBF-Internetredaktion 2019). Es handelt sich dabei in erster Linie um den bundesweiten Ausbau digitaler Infrastruktur und der technischen Ausstattung im Bildungssektor.

Die Schwierigkeit in medien- und technikbezogenen Fach- oder Teildisziplinen besteht nun womöglich darin, auf der einen Seite durch eine Fokussierung auf Medientechniken eine Aufwertung zu erfahren, die sich in Ressourcen auf verschiedenen Ebenen niederschlagen kann. Auf der anderen Seite stellt ein ‚technological fix‘ für soziale Problemlagen selten eine funktionale und nachhaltige Lösung dar: etwa, wenn neue Technologien gegen Flut oder Wasserverbrauch entwickelt und installiert werden, anstatt auf ökologische Bildung, Konsumverhalten und eine politische, regulative Bearbeitung des Klimawandels zu setzen (vgl. Oelschlaeger 1979; Janos 2012; Sensus Journal 2019); oder wenn Bildungstechnologien als Allheilmittel Einsatz finden (kritisch vgl. Morozov 2014: 8f.; als Gegenposition vgl. Educause 2019). Es stellt bereits eine Herausforderung für Forscher*innen und Fachgesellschaften dar, diese Spannung zwischen Affirmation und Kritik nach *innen* auszuhalten und zu verhandeln. Sie nach *außen* hin – etwa in Richtung politischer Entscheidungsträger*innen – zu vertreten, ohne einen der Aspekte aufzugeben, erscheint als eine noch schwieriger zu lösende Aufgabe; zumal, wenn, wie im Falle erziehungswissenschaftlicher Medienforschung, die diskursive Positionierung gegenüber den anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft mitunter in der Abwehr prinzipieller Medienkritik besteht (vgl. Dander 2018b: 67f.). Eine dritte, radikalere Perspektive lässt sich mit Arbeiten aus der Kritischen Politischen Ökonomie nach Karl Marx einnehmen. Diese rückt Digitalisierungsprozesse in ein anderes Licht und erlaubt eine ökonomische und gesellschaftstheoretische Kritik am Digitalisierungskomplex, wie die folgende These erläutert.

4. These: Digitalisierung ist primär kapitalistisch zweckbestimmt.

In der Medienpädagogik erfuhr die Digitalisierung bereits zur Jahrtausendwende Beachtung: Im Jahr 2001 hielt Heinz Moser (2017: 106) fest, dass der „Schlüsselbegriff“ für medienpädagogische Aufgaben im Kontext der Computerisierung „Digitalisierung“ sei. Angesichts der jüngsten Diskurskonjunktur des Ausdrucks im ‚bundesdeutschen Internet‘ seit 2014 erscheint dieser Zeitpunkt überraschend früh. Der Beginn dieses Prozesses der Digitalisierung, verstanden als digitale Transformation im weiteren Sinne, könnte sogar viel früher

angesetzt werden – je nach Verständnis wird dieser sehr unterschiedlich angegeben: mit der Kodierung von Signalen durch zwei Zustände (Feuer, Licht, Telegrafie etc.), mit der Verbreitung des Internets, der Ubiquität von Rechnern in Form von Smartphones oder der Automatisierung der Produktion (vgl. Hupertz 2019; Rödder 2016: Kap. I.1; Ravelling 2017). Wird auf diese Weise die besondere Relevanz der neuesten Entwicklungen relativiert, stellt sich die Frage, warum *Digitalisierung* gerade in den letzten fünf Jahren eine solche diskursive und politische Hochkonjunktur erfährt. V.a. wird es im Folgenden darum gehen, welche Rolle ökonomische, also Produktionsverhältnisse und das Kapitalverhältnis dabei spielen. Gegenüber der These, Digitalisierung sei primär ein technikinduzierter oder kultureller Prozess, wird der Prozess der Digitalisierung demnach zumindest durch ökonomische Triebkräfte befeuert.

Technologische Entwicklung für die Mehrwertproduktion nach Karl Marx (1890: 54) schlägt im Produktionsprozess bzw. allgemeiner in der Akkumulation des Kapitals in der „Produktivkraft der Arbeit“ zu Buche, „unter anderem durch den Durchschnittsgrad des Geschickes der Arbeiter, die Entwicklungsstufe der Wissenschaft und ihrer technologischen Anwendbarkeit“. Angetrieben durch die Konkurrenz der Einzelkapitale, also durch die Absicht, einen Extraprofit durch überdurchschnittliche Produktivität zu erzielen oder Produktivitätsrückstände gegenüber anderen nicht entstehen zu lassen, streben Einzelkapitale u.a. Produktivitätssteigerung durch Technisierung an (vgl. ebd.: 336f., 391; Butollo/Engel 2015: 36).

Große Infrastrukturprojekte, wie zu Frühzeiten der Industrialisierung die Eisenbahn, sind von Einzelkapitalen nicht zu bewältigen und werden entweder durch Aktiengesellschaften als Zentralisationsinstrument des Kapitals ermöglicht (vgl. Marx 1890: 656) oder aber sie werden als „[ö]ffentliche Güter und Dienstleistungen“ erbracht, denn „[d]ie Bereitstellung allgemeiner, gemeinschaftlicher Produktions- und Reproduktionsbedingungen ist eine Aufgabe öffentlicher Einrichtungen“ (Alt Vater 2003: 184). U.a. durch staatliche Infrastrukturmaßnahmen begründet Susanne Lang, hier mit Blick auf die USA, die Erfolgsgeschichte des Internets (vgl. Lang 2017: 18).

Der „neoliberale Wettbewerbsstaat“ (Ptak 2008: 67) sieht sich auf diese Weise keineswegs zur Untätigkeit verpflichtet, wie mitunter angenommen, sondern tritt als „starker Akteur“ (ebd.) auf, der in direkter Konkurrenz zu anderen Nationalstaaten steht und im Zuge seiner Standortpolitik die Bedingungen für inter- wie nationales Kapital möglichst günstig zu gestalten sucht. Das neoliberale Programm, das Ralf Ptak als „Eckpunkte dieser zerstörenden Dynamisierung“ bezeichnet, setzt sich aus „Deregulierung, Liberalisierung, Privatisierung, Flexibilisierung und Freihandel“ (ebd.: 83) zusammen. Diese können teilweise als Prozesse begriffen werden, die in unmittelbarem Zusam-

menhang mit „den ‚Sachzwängen‘ der Globalisierung“ (Altvater 2003: 13) stehen. Globalisierung wurde auf diese Weise *gemacht*, um auf die Anforderungen der Globalisierung zu *reagieren* – ein auf sich selbst referierender Prozess, den wir in ähnlicher Weise im Kontext der Digitalisierung beobachten können. Interessanterweise sind es diese Prozesse der Deregulierung etc., die in der Literatur als Bedingungen und Motivation für die wirtschaftspolitischen Programme *Industrie 4.0* und *Digitalisierung* genannt werden (vgl. etwa Altenried 2017: 193; Huws 2015: 23; Lang 2017; Nuss 2006: 20ff.). Als Konsequenz daraus wird wiederum eine gestärkte Position des Kapitals gegenüber den prekarierten Arbeiter*innen konstatiert (vgl. Ehrlich u. a. 2017).

Nach zumindest zwei global wirksamen Krisen (Dotcom-Blase um 2000 sowie die Immobilien- und Finanzkrise 2007ff.) wird die weltwirtschaftliche Situation u.a. durch eine gewisse Instabilität, eine Dezentralisierung wirtschaftlicher Macht, eine erhöhte Mobilität des Kapitals und damit zugespitzte Standortwettbewerbe gekennzeichnet (vgl. Huws 2015: 23ff.). Insbesondere mit Blick auf Deutschland sei das Schlagwort *Industrie 4.0* auf die Klage über mangelnde Wettbewerbsfähigkeit deutscher Industrie gefolgt und demgegenüber als „Chiffre für den Erhalt von industrieller Beschäftigung in Hochlohnländern“ zu lesen (Butollo/Engel 2015: 29).

Auf ähnliche Weise kann das „Zweck-Mittel-Verhältnis von Vergesellschaftungsform und Technologie“ (Nuss 2006: 32), von Kapitalismus und Digitalisierung beschrieben werden. Damals noch mit Bezug auf die „Wissens- und Netzwerkgesellschaft“ konstatiert Sabine Nuss, neue Unternehmensmodelle seien

„nicht ursächlich auf neue Technologien zurück zu führen, sondern sie sind Resultate von unternehmerischen Rationalisierungs- und Flexibilisierungsstrategien mit dem Zweck der Kostenminimierung. IuK-Techniken dienen lediglich als Mittel zur Realisierung dieses Zwecks und wirken demzufolge selbstredend auch auf die Strukturen zurück. Auch wenn Menschen und Unternehmen auf noch so hohem Niveau technisch ausgerüstet sind, ist die Ausnutzung dieser Technologie eine sozial getroffene Entscheidung, keine technisch erzeugte. Die Technik bietet lediglich die Möglichkeit.“ (ebd.)

Selbst wenn also eine Technologie wie das Internet nicht primär aus unternehmensnahen Forschungsbemühungen hervorgegangen sein mag, sondern aus einem Mischverhältnis von Grundlagen- und militärnaher Forschung, ist seine Weiterentwicklung grundlegend durch kapitalistische Produktions- und Reproduktionsverhältnisse geprägt:

„Dadurch wurden die Elemente des Internets kapitalistisch eingehegt, die im Widerspruch zu einer kapitalistischen Verwertungslogik standen. Aber auch die technologische Entwicklung passte sich der kapitalistischen Produktionsweise an. Es entstanden einerseits neue Geschäftsfelder inklusive der dazu nötigen Infrastruktur, rechtliche Rahmenbedingungen und technische Geräte. Gleichzeitig hielt das Internet Einzug in vorhandene Produktionsprozesse.“ (Lang 2017: 24).

Unabhängig davon also, ob Digitalisierung als technisch oder kulturell *induzierter* Prozess aufgefasst wird, rückt hiermit die *Zweckbestimmung* in kapitalistisch verfassten Gesellschaften in den Vordergrund, die zuvorderst in der Kapitalakkumulation besteht. Das Moment der Konkurrenz – zwischen Arbeiter*innen, zwischen Einzelkapitalen, zwischen neoliberalen Wettbewerbsstaaten – steht prägenden Strukturmerkmalen einer „Kultur der Digitalität“ wie *Referenzialität* und *Vergemeinschaftung* (vgl. Stalder 2016) oder auch Vernetzung, Kooperation und Kollaboration (vgl. etwa Jörisen/Marotzki 2008) diametral entgegen. Vor diesem Hintergrund gilt es auch darauf hinzuweisen, dass *Digitalisierung* als politisches Programm im Unterschied zur Digitalisierung einer VHS-Kassette nicht als abschließbarer Prozess zu denken ist, sondern als anhaltende Umwälzungsbewegung. Auch in dieser Hinsicht lässt sich *Digitalisierung* strukturanalog zum politischen Programm des Neoliberalismus denken, denn dieser zielt „nicht auf einen Zustand, sondern einen Prozess der permanenten Marktentfesselung“ (Ptak 2008: 86). Zudem ist anzunehmen, dass auch die ‚Digitalisierung der Bildung‘ als maßgeblich kapitalistisch zweckbestimmter und anhaltender (lebenslanger) Prozess zu denken ist. Auf das Feld der Bildung fokussiert der folgende Abschnitt.

4 Digitalisierung, Digitalisierung und Bildung

Die zuvor genannten Aspekte schlagen in vielerlei Hinsicht auf die Thematisierung von Digitalisierung und Bildung durch. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf empirisches, bildungspolitisches Material aus dem weiteren Kontext des KMK-Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt“ (2016), deren ideologiekritische Analyse in einem früheren Text versucht wurde (vgl. Dander 2018a).

5. These: Digitalisierte Bildung ist primär kapitalistisch zweckbestimmt.

Im dritten Abschnitt ist bereits angelegt, dass zahlreiche, für technologische Entwicklungen getroffene Aussagen auch auf Bildungsbemühungen (im Sinne von Geschehen in Bildungs*institutionen*, Bildungs*prozessen* und auch Bildungs*politik*) zutreffen: wenn etwa bei Marx der „Durchschnittsgrad des Geschickes der Arbeiter“ (1890: 54) als eine Dimension der Produktivkraft eingeführt wird, die – wie Technologien – beständig weiterentwickelt werden

muss; wenn „[d]ie Bereitstellung allgemeiner, gemeinschaftlicher Produktions- und Reproduktionsbedingungen“ als „eine Aufgabe öffentlicher Einrichtungen“ bezeichnet werden – und das „Bildungs- und Gesundheitswesen“ explizit mit gemeint sind (Altvater 2003: 184); wenn Flexibilisierung im permanenten, selbstdisruptiven Prozess der Bildung als kapitalistische und digitalisierte „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zuneigung“ (Adorno 2006: 9) begriffen wird.

Das Postulat der widersprüchlichen „Entfesselung der Produktivkräfte“ (Sesink 2014: 136) gilt für *digitalisierte Bildung*⁵ genauso wie für (bürgerliche) Bildung im Allgemeinen:

„Bildung ist unter diesen gesellschaftlichen Vorzeichen als freie Entfaltung der subjektiven Potenziale ohne Rücksicht auf Bindungen an das höchst beschränkte Mittel ihrer Verwirklichung möglich geworden, aber zugleich zur Wirkungslosigkeit aus eigener Kraft verdammt. Dieses widersprüchliche Erbe führt Bildung von Anfang an mit sich.“ (ebd.: 139)

Sesink und andere Vertreter*innen einer kritischen Bildungstheorie würden der Aussage einer ‚primären‘ Zweckbestimmung von Bildung wohl nicht zustimmen, da stets das dialektisch Andere, die Potenzialität zum Ausbruch aus dieser Rahmenziehung, etwa durch „Einbildungskraft“ (vgl. ebd.: 141), in Bildung eingeschrieben sei (vgl. etwa Borst 2015: 59; Heydorn 1979; Koneffke 1969). Zudem gehe mit der Nachfrage der digitalen Ökonomie nach höherqualifizierter Arbeitskraft potenziell ein Mehr an Verhandlungsmacht auf dem Arbeitsmarkt einher (vgl. Huws 2015: 28). Allerdings muss im Zuge von Informatisierungs- und Automatisierungsprozessen in der Produktion zugleich mit Dequalifizierung von Arbeitskraft gerechnet werden (vgl. Butollo/Engel 2015: 32ff.; Ehrlich u. a. 2017; Matuschek 2016: 24ff.).

Werden nun einige bildungs- und digitalisierungspolitische Dokumente auf bundesdeutscher und EU-Ebene herangezogen⁶ und als Indizien für den empirischen Geltungsanspruch der oben getroffenen Aussagen gewertet, so erscheinen Theorie und Empirie weitestgehend kongruent: Digitalisierung wird gesetzt, Handlungsaufforderungen an Organisationen und Individuen werden als notwendige Anpassungsleistungen begriffen. Als Zweckbestimmung wird

5 Der Ausdruck *digitalisierte Bildung* soll im Gegensatz zu *digitaler Bildung* betonen, dass diese Vorstellung von einer Bildung, die von digitalen Technologien durchdrungen ist oder sei, im bildungspolitischen Feld hergestellt wurde. Es handelt sich dabei weniger um einen erziehungswissenschaftlichen Begriff als vielmehr um ein rhetorisches Instrument als Ergebnis eines schlichten Prozesses von Digitalisierung. Dieser besteht lediglich in der Beistellung des Adjektivs *digital*, anstatt einen tatsächlichen Übersetzungsprozess anzuzeigen.

6 Der bereits genannte Artikel (vgl. Dander 2018a) bezieht sich insb. auf das KMK-Strategiepapier, einige Stellungnahmen von Fachgesellschaften und thematische Publikationen von Bundesministerien, die Erstfassung des DigitalPakts, den Koalitionsvertrag 2018 und ein Communiqué der EU-Kommission sowie Ergebnisse der G20-Digitalministerkonferenz, jeweils aus dem Zeitraum zwischen 2016 und 2018.

zwar *auch* selbstbestimmtes, verantwortungsbewusstes Handeln aufgeführt, als dominante Motive ziehen sich jedoch die Qualifikation von miteinander konkurrierendem Humankapital für die Notwendigkeiten der inklusiven Arbeitswelt und die Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland (bzw. der EU) im internationalen Wettbewerb durch die meisten politischen Dokumente.

Erneut muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich diese Analyse auf der Ebene der Zweckbestimmung bewegt. Hiermit ist nicht ausgesagt, dass der Zusammenhang von Bildung und digitalen Medien-/Technologien *per se* auf diese Weise gerichtet werden müsste. Kybernetische Technologien lassen prinzipiell Nutzungsformen jenseits einer homöostatischen zu (vgl. Borst 2015: 50) und solche gilt es im Kontext von Bildungsbemühungen auf allen Ebenen aufzuspüren und auszuloten.

6. These: Digitalisierung und Bildung bilden soziale Kräfteverhältnisse ab.

Als „Strategie und Taktik zur Durchsetzung des neoliberalen Projekts“ bedienen sich entsprechende Interessensgruppen u.a. „der systematischen Politikbeeinflussung [...] durch staatliche wie private Bildungs-, Beratungs- und Lobbyinstitutionen (*think tanks*)“ (Ptak 2008: 75; Herv. im Original; vgl. auch 78ff.). Dies stellt an sich nichts besonders Überraschendes dar. Am Beispiel verschiedener Gesetzesvorhaben oder anderer staatlicher Dokumente kann gezeigt werden, dass in einem Prozess der Kommentierung in Stellungnahmen verschiedene Positionen eingebracht werden und zu Wort kommen. So sind auf der Seite des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) deutlich über 100 Stellungnahmen von Bibliotheken, Hochschulen, Museen, Verlagen, Einzelpersonen etc. für das „Gesetz zur Angleichung des Urheberrechts an die aktuellen Erfordernisse der Wissensgesellschaft (UrhWissG)“ einzusehen, das dann mit März 2018 in Kraft trat.⁷ Für Bildungszwecke wesentlich war dieses, weil u.a. die Schrankenregelungen des Urheberrechtsgesetzes für Bildungs- und Forschungszwecke neu verhandelt und präziser bestimmt wurden. Ähnlich kann der Prozess der Kommentierung des KMK-Strategiepapiers von 2016 gewertet werden. Zahlreiche Stellungnahmen von thematischen Fachgesellschaften finden sich auf den je eigenen Websites und bezeugen einem reichhaltigen Prozess der Auseinandersetzung.

Dass wir im bildungspolitischen Feld der Digitalen Bildung aus Educational Governance Perspektive darüber hinaus qualitative und quantitative Verschiebungen verzeichnen können, verdeutlicht Annina Förschler (2018) in

7 Vgl. die zugehörige Seite des BMJV: <https://www.bmjv.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/DE/UrhWissG.html?nn=6705022> [Zugriff: 22.4.2019].

einer „kritische[n] Politiknetzwerk-Analyse“ des Feldes mit Mixed Method Design. Sie fokussiert darin die Rolle von Intermediären (teils von Konzernen unterhaltene NPOs, Stiftungen, *think tanks* etc.) und ihre netzwerkförmige Organisation seit etwa 2000. Diese nehmen bspw. über Events und Publikationen, so die Studienergebnisse, „massiv Einfluss auf das politische Agenda-Setting und entsprechend auf die Implementation spezifischer Steuerungsprozesse“ (ebd.: 46). Insbesondere der Befund, dass dem Staat eine gewisse „Unzulänglichkeit“ in der Problembearbeitung zugeschrieben werde, wird hervorgehoben. Über Netzwerke mit staatlicher Beteiligung und Public-Private-Partnerships sollen diese gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen konzeptionell wie auch in der Umsetzung bewältigt werden können. Auf diese Weise sei (Digital) Educational Governance in Deutschland (wie auch international) durch „Deregulierungs-Prozesse“ und eine „Re-Regulierung von Machtstrukturen“ geprägt, die zu einer erheblichen Wirkmacht unternehmensnaher Akteure und Netzwerke auf bildungspolitische Entscheidungen führe.

Eine solche Konstellation stellt erneut insbesondere solche wissenschaftlichen Disziplinen vor kaum lösbare Herausforderungen, die sich in einem binär verfassten gesellschaftlichen Diskurs über Sinn und Unsinn von Digitaltechnologien als Lehr-Lern-Mittel wie auch als Bildungsgegenstand nicht unmittelbar verorten können. Eine Positionierung mit dem dichten Geflecht an Pro-Digitalisierungs-Akteuren führt nur allzu leicht dazu, komplexe Zusammenhänge und differenzierte Betrachtungen einer von der *digitalisierten Ökonomie* angeleiteten Instrumentalisierung preiszugeben. Eine fundamentalkritische Opposition zur kapitalistischen Zweckbestimmung von Bildung und Digitalisierung vermag zwar möglicherweise ihre wissenschaftliche Integrität zu bewahren, muss aber im gleichen Atemzug auf jegliche Mitgestaltung der digitalen Transformation im Bildungssektor verzichten. Ob diese Mitgestaltung angesichts der ungleichen Kräfteverhältnisse auf diskursiver wie auch auf der Ebene konkreten Regierungshandelns überhaupt Wirksamkeit entfalten kann, lässt sich jedoch erst rückblickend beurteilen.

5 Rück- und Ausblick

Die Thesen, die dieser Text formuliert, zielen auf eine Re-Perspektivierung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und *Digitalisierung*:

1. *Digitalisierung* ist (zunächst) kein Begriff.
2. *Digitalisierung* ist ein produktives Diskursphänomen.

3. *Digitalisierung* verengt den Fokus auf technische Lösungsansätze.
4. Digitalisierung ist primär kapitalistisch zweckbestimmt.
5. *Digitalisierte* Bildung ist primär kapitalistisch zweckbestimmt.
6. *Digitalisierung* und *Bildung* bilden soziale Kräfteverhältnisse ab.

Diese Thesen und ihre argumentative Verkettung leiten uns als Forschende, aber auch als bildungspolitisch involvierte Einzelpersonen und Fachgesellschaften dazu an, Phänomene wie die Digitalisierung auch immer als *Diskursphänomene* zu begreifen. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit ist wichtig. Allerdings darf sie Digitalisierung als Prozess nicht als gesetzt und als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen begreifen, sondern muss auf die politisch-strategische und ideologische Dimension – *Digitalisierung* – achten, die Notwendigkeit und Zweckbestimmung z.B. bildungspolitischer Maßnahmen als alternativlose Anpassungsleistungen erscheinen lassen. Für eine umfassende Kontextualisierung und kritische Analyse des Digitalisierungskomplexes ist daher, so wurde argumentiert, eine kapitalismusanalytische und -kritische Perspektive nötig. Auf diese Weise können Diskurs und Handlungsoptionen von einer prädominanten Technik- oder Kulturfokussierung gelöst werden. *Digitalisierung* und Digitalisierung (der Bildung) werden in ihren kapitalistischen Zweckbestimmungen beschreibbar.

Unabhängig von einer bildungspolitischen Positionierung als ‚Realo‘ (mitgestalten!) oder ‚Fundi‘ (dagegen!), besteht die Intention und Hoffnung hier darin, dass die Kontextualisierung und Rückeinbettung dieses dreifachen Verhältnisses in das Kapitalverhältnis eine andere und fundierte Kritik an Digitalisierung und *Digitalisierung* erlaubt, als es der gängige Thematisierungsrahmen von *pro* oder *contra* Digitalisierung nahelegt. Es steht demnach weniger der Prozess Digitalisierung selbst im Vordergrund, sondern vielmehr seine Indienstnahme für kapitalistische Verwertungslogiken. Dieser gilt es durch Analyse, Kritik und die stete Suche nach dem Anderen der Bildung entgegenzuarbeiten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Altenried, Moritz (2017): Die Plattform als Fabrik. Crowdwork, Digitaler Taylorismus und die Vervielfältigung der Arbeit. In: Prokla, 47 (187).
- Altvater, Elmar (2003): Was passiert, wenn öffentliche Güter privatisiert werden? In: Peripherie, 90/91 (23. Jg.), S. 171–201.

- BMBF; KMK (2017): DigitalPakt Schule von Bund und Ländern. Gemeinsame Erklärung.
- BMBF-Internetredaktion (2019): Bund und Länder über DigitalPakt Schule einig. Pressemitteilung. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF, Abgerufen unter <https://www.bmbf.de/de/bund-und-laender-ueber-digitalpakt-schule-einig-8141.html> [Zugriff: 19.04.2019].
- Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Borst, Eva (2015): Der Automatenmensch. Zur Neutralisierung der Pädagogik im kybernetischen Kapitalismus. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva; u. a. (Hrsg.) Neutralisierung der Pädagogik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2016): Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel. https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluesel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [Zugriff: 1. 3.2018]
- Butollo, Florian/Engel, Thomas (2015): Industrie 4.0 – arbeits- und gesellschaftspolitische Perspektiven. Zwischen Dystopie und Euphorie. In: Z. – Zeitschrift Marxistische Erneuerung, 26 (103), S. 29–41.
- Dander, Valentin (2018a): Ideologische Aspekte von „Digitalisierung“. Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.) Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen, S. 252–279. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001257/DTiD_Leineweber_Digitale_Entfremdung_2017.pdf [Zugriff: 23.5.2019].
- Dander, Valentin (2018b): Medienpädagogik im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Manteltext. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 1–134, DOI: 10.21240/mpaed/diss.vd.01.X.
- Duden Redaktion (2019): Digitalisierung. Duden Online | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Digitalisierung> [Zugriff: 23.5.2019].
- Educause (2019): Horizon Report. 2019 Higher Education Edition. Louisville, CO: Educause. <https://library.educase.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf?la=en&hash=C8E8D444AF372E705FA1BF9D4FF0DD4CC6F0FDD1> [Zugriff: 23.5.2019].
- Ehrlich, Martin/Engel, Thomas/Füchtenkötter, Manfred; u. a. (2017): Digitale Prekariisierung. Neue Verwundbarkeiten und Abwertungsprozesse in der Industriearbeit. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 47 (187), S. 193–211.
- Förschler, Annina (2018): Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. In: Pädagogische Korrespondenz, (58), S. 31–52.
- Google (2019): How Trends data is adjusted. Google Support: Trends Help, <https://support.google.com/trends/answer/4365533?hl=en> [Zugriff: 19.4.2019].
- Helbing, Dirk/Frey, Bruno S./Gigerenzer, Gerd; u. a. (2015): Digitale Demokratie statt Datendiktatur. Das Digital Manifest. Spektrum.de. <http://www.spektrum.de/>

- news/wie-algorithmen-und-big-data-unsere-zukunft-bestimmen/1375933 [Zugriff: 23.5.2019].
- Hepp, Andreas; „Communicative Figurations“ research network (2017): Transforming Communications. Media-related Changes in Times of Deep Mediatization. In: COMMUNICATIVE FIGURATIONS | WORKING PAPER, (16), S. 1–121. https://www.kommunikative-figurationen.de/fileadmin/user_upload/Arbeitspa-piere/CoFi_EWP_Hepp-Research-Network.pdf [Zugriff: 23.5.2019].
- Heydorn, Heinz Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Huppertz, Paul G. (2019): Digitalisierung – Anfänge und Auswirkungen. MoreThan-Digital. <https://morethandigital.info/digitalisierung-anfaenge-und-auswirkungen/> [Zugriff: 23.5.2019].
- Huws, Ursula (2015): Widersprüche der digitalen Ökonomie. Informationskapitalismus und Kybertariat. In: Z. – Zeitschrift Marxistische Erneuerung, 26 (103), S. 15–28.
- Janos, Nik (2012): Blinded by science: The allure of the technological fix after Hurricane Sandy. Grist. <https://grist.org/business-technology/blinded-by-science-the-allure-of-the-technological-fix-after-hurricane-sandy/> [Zugriff: 23.5.2019].
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.) Internet – Bildung – Gemeinschaft. Wiesbaden: VS, S. 203–225.
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf [Zugriff: 23.5.2019].
- Knaus, Thomas (2017): Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven. In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.) Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis, München: kopaed, (Schriften zur Medienpädagogik), S. 49–68.
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, 54 (11), S. 389–431.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdt.
- Lang, Susanne (2017): Eine kurze Geschichte des Internets. Die Inkorporation des Internets in kapitalistische Verhältnisse ist keinesfalls abgeschlossen und noch immer umkämpft. In: Prokla, 186, S. 7–25.
- Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.) (2017): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. <https://fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation.shtml> [Zugriff: 23.5.2019].

- Marx, Karl (1890): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. 24. Ausg., unveränd. Nachdruck der 1. Ausgabe v. 1962; nach der vierten, von Friedrich Engels durchges. und herausgeg. Auflage, Hamburg 1890. Berlin: Dietz.
- Matuschek, Ingo (2016): Industrie 4.0, Arbeit 4.0 – Gesellschaft 4.0? In: Stry, Patrick (Hrsg.) Digitalisierung der Arbeit. Arbeit 4.0, Sharing Economy und Plattform-Kooperativismus, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, (Manuskripte), S. 23–38.
- Morozov, Evgeny (2014): To save everything, click here: technology, solutionism and the urge to fix problems that don't exist. London: Penguin Books.
- Moser, Heinz (2017): Thesen zur medienpädagogischen Ausbildung in der Sozialpädagogik. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 0 (MedienPäd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik 2 (2001)), S. 105–110, DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.06.07.X.
- Nachtwey, Oliver/Seidl, Timo (2017): Die Ethik der Solution und der Geist des digitalen Kapitalismus. In: IfS Working Papers – IfS – Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 1–36. <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/wp-content/uploads/IfS-WP-11.pdf> [Zugriff: 23.5.2019].
- Nuss, Sabine (2006): Copyright & Copyriot: Aneignungskonflikte um geistiges Eigentum im informationellen Kapitalismus. Münster: Westfälisches Dampfboot. http://wbk.in-berlin.de/wp_nuss/wp-content/uploads/2006/10/nuss-copyriot1.pdf [Zugriff: 23.5.2019].
- Oelschlaeger, Max (1979): The Myth of the Technological Fix. In: The Southwestern Journal of Philosophy, 10 (1), S. 43–53.
- O'Reilly, Tim (2005): What Is Web 2.0. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [Zugriff: 23.5.2019].
- Ptak, Ralf (2008): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Butterwegge, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (Hrsg.) Kritik des Neoliberalismus, Wiesbaden: VS, S. 13–86.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019): Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/Alles_immer_smart/RFKB_AllesImmerSmart_Web_ES.pdf [Zugriff: 23.5.2019].
- Ravelling, Jann (2017): Die Geschichte der Digitalisierung – Teil II. Eine Reise in die Geschichte des Computers. Wirtschaftsförderung Bremen GmbH, <https://www.wfb-bremen.de/de/page/stories/digitalisierung-industrie40/geschichte-der-digitalisierung-teil-zwei> [Zugriff: 23.5.2019].
- Rödter, Andreas (2016): 21.0: eine kurze Geschichte der Gegenwart.
- Selwyn, Neil (2014): Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sensus Journal (2019): Why a 'Technical Fix' can't Solve Political Problems: The Case of Cape Town's Water Crisis. SENSUS. <https://sensusjournal.org/2019/02/12/why-a-technological-fix-cant-solve-political-problems-the-case-of-cape-towns-water-crisis/> [Zugriff: 23.5.2019].
- Sesink, Werner (2014): Eine kritische Bildungstheorie der Medien. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.) Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127–158.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Süssenguth, Florian (2015): Die Organisation des digitalen Wandels. Zur Funktion von Digitalisierungssemantiken in Wirtschaft, Medien und Politik. In: Süssenguth, Florian (Hrsg.) Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung, Bielefeld: transcript, S. 93–121.

Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung

Christian Leineweber

„Theorie hat ihren Ursprung in Zeiten, in denen die Gesellschaft aus den Fugen geraten ist und die normalen Prozesse sozialer Interaktion gestört sind.“ (Dewey 1919/1920/2019: 61)

Die digitale Transformation unserer Gegenwartsgesellschaft geht mit einer Vielfalt an strukturellen Veränderungen und Umbrüchen einher, denen sich auch die (Medien-) Pädagogik zu stellen hat. Unter dieser Voraussetzung unternimmt der vorliegende Beitrag eine Auseinandersetzung mit der Begriffsprägung der digitalen Bildung aus bildungstheoretischer Perspektive. Die leitende These lautet,¹ dass sich im Digitalen neue Möglichkeitsräume des subjektiven Erlebens und Handelns eröffnen, die gleichsam Bedingungen der Entfremdung schaffen. Der Beitrag beginnt mit einer normativen Fundierung des Bildungsbegriffs. Von dieser normativen Warte gilt es, eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der digitalen Bildung zu wagen. Zuletzt erfolgt die Einführung des Begriffs der Entfremdung als kritische Kategorie. In der Summe gestattet dies den Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung zwischen digitaler Bildung und Entfremdung.

1 Bildung

Die Bildungstheorie hat es, darüber besteht derzeit durchaus fachlicher Konsens (vgl. z.B. Marotzki 1990: 41ff; Kokemohr 2007: 15; Meder 2007: 123; Ricken 2007: 23; Koller 2012: 15ff; Jörissen 2015: 51), mit einem Verständnis von Bildung als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse zu

1 Für erste Vorarbeiten zu dieser These siehe Leineweber (2017). Zu bildungstheoretischen Ausdifferenzierungen der folgend ausgeführten Überlegungen vgl. darüber hinaus Leineweber (2019 und i.E.).

tun. Lässt man sich auf dieses Verständnis ein, dann nimmt man ganz wesentlich *zwei theoretische Prämissen* in Kauf: So verweist die Rede von Welt- und Selbstverhältnissen *zum Ersten* auf eine spezifische Struktur (vgl. Meder/Iske 2010: 1), die die Bildung des Selbst an ein Verhältnis zur Welt koppelt. In ihrer theoretischen Genese führt diese Prämisse auf den Humanismus und die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts zurück, der in seinem essayistischen Fragment zur *Theorie der Bildung des Menschen* (1762) die Verbesserung und Stärkung der jeweiligen Veranlagungen als zentrale Aufgabe der Subjekte deklariert und diese in Abhängigkeit zu ihrer Äußerlichkeit setzt. Bildung erfolgt in diesem Sinne nicht im „solipsistischen Bezug“ des Subjekts „auf sich selbst“, sondern bedarf eines zusätzlichen „Widerparts, einer Welt“ (Koller 2009: 36) außerhalb. Erst das Zusammenspiel zwischen äußeren Anregungen der Welt und darauf aufbauenden inneren Entwicklungen der Subjekte gestattet eine „Einheit“, die wir Bildung nennen (Klafki 1959: 43). Bildungstheoretisch zu denken heißt daher in erster Linie relationstheoretisch zu denken und den Subjekten eine Beziehung zu ihrer Welt zu unterstellen.

Zum Zweiten spielt die Definition von Bildung als Transformation auf eine Prozessualität an, die in die Beziehung zwischen Subjekt und Welt eingeschrieben werden kann, jedoch in ihren Grundzügen zunächst unklar bleibt. Bezüglich dieser Unklarheit legt die Pädagogik die Idee nahe, dass Bildungsprozesse grundsätzlich mit Lernprozessen in einem Zusammenhang stehen. In der Theorietradition des transformatorischen Bildungsbegriffs hat Winfried Marotzki dafür in seinem *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) ein Verständnis ausgearbeitet, das den Begriff der Bildung auf solche Entwicklungsprozesse zurückführt, „die sich auf die Veränderung von Interaktionsprinzipien und Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen“ (Marotzki 1990: 41). In den Blick genommen ist damit die subjektive Befähigung, durch Erfahrungen und Erkenntnisse zu anderen Sichtweisen auf die Welt und anderen Seinsweisen in der Welt zu gelangen. Eine als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen definierte Bildung ist so gesehen eine Art des kontinuierlichen, immer wieder Anders-Sehens und des Anders-Seins. Indem sich Subjekte ihre Welt „auf andere Weise zugänglich“ (ebd.: 43) machen, bilden sie eine Flexibilität in Bezug auf bislang internalisierte und vertraut gewordene Gewohnheiten aus, so dass sich Möglichkeiten eines modifizierten Selbstbezugs sowie einer gesteigerten Selbsttransparenz eröffnen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 26).

Wenn der Bildungsbegriff so gesetzt ist, dann stellt sich zuvorderst die Frage, was eigentlich den Anlass für Transformationen subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse darstellt. Marotzki zufolge ist dieser Anlass in solchen Krisenerfahrungen zu verorten, in denen Subjekte mit einer Problemlage konfrontiert werden, zu deren Bewältigung sich bisherige Welt- und Selbstverhältnisse

als nicht mehr ausreichend erweisen (vgl. Marotzki 1990: 25). Der theoretische Ort dieser Idee ist das Zusammenspiel zwischen der „These der Individualisierung“ und der „These der Kontingenzsteigerung“ (ebd.: 19 und 25). Während die Individualisierungsthese besagt, dass moderne Gesellschaftsstrukturen mit einem erhöhten Spektrum an „Entwicklungs- und Freiheitsräume[n]“ (ebd.: 24) einhergehen, problematisiert die Kontingenzthese hingegen den damit verbundenen Sachverhalt, dass eine Vervielfältigung von Möglichkeiten ein erhöhtes Maß an Orientierung abverlangt, weil jede zu treffende Entscheidung zunehmend nur eine Möglichkeit unter Vielen darstellt. Auf diese Weise konturiert Marotzki vor allem die Konsequenzen einer Pluralisierung von Möglichkeiten moderner Lebensführungen, deren Schattenseite darin liegt, dass sie Subjekte immer stärker auf sich selbst zurückwerfen: „Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz scheinen für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein, sondern zur permanenten Vollzugsform ihres Daseins zu werden“ (ebd.: 29).

Diese Annahmen erlauben es Marotzki schließlich, das zentrale Anliegen transformatorischer Bildungsprozesse auf die Paradoxie zurückzuführen, dass jede „Herstellung von Bestimmtheit“ neue Formen und Dimension der „Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und eröffnen muß“ (ebd.: 153). In diesem Sinne bedeutet Unbestimmtheit nicht, dass man bei jeder Bestimmung eines Gegenstandes oder eines Sachverhalts von Neuem beginnen müsste; vielmehr führen Felder pluraler Möglichkeiten stets auf Erfahrungen bestimmender Orientierung zurück, von denen ausgehend potentiell neue, auf gewohnte oder neuartige Weise zu lösende Unbestimmtheit droht (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 38). Die theoretische Essenz dieser Deutung ist, dass Erfahrungen neuer Unbestimmtheiten dann eine bildende Kraft zugewiesen wird, wenn sie das Subjekt in einen Modus versetzen, den Marotzki im Anschluss an Rainer Korkmohr als *Tentativität* bezeichnet (vgl. Marotzki 1990: 145). Tentative Erfahrungsverarbeitungen stehen grundsätzlich in Differenz zu subsumptiven Erfahrungsverarbeitungen. Insofern entfalten sie sich dort, wo Subjekten bislang bekannte Wahrnehmungs- und Weltordnungsmuster nicht mehr genügen, um Erlebnisse einordnen und verarbeiten zu können. Wo das Unbekannte also nicht mehr unter bereits bekannten Schemata subsummiert werden kann, dort bedarf es der Genese neuer Regeln, die mit alternativen Deutungen von Welt und Selbst korrespondieren (vgl. ebd.: 145ff.). Eine als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse definierte Bildung lebt daher von einem „Spiel mit den Unbestimmtheiten“ (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009: 21).

Überschaut man die Abfolge der theoretischen Abhängigkeiten dieses Verständnisses, dann wird deutlich, dass es hier nicht um einen Selbstzweck der Subjekte gehen kann. Denn wie gesehen, gründet ein transformatorischer Begriff von Bildung auf der Idee, dass Subjekte in ihrer Beziehung zur Welt

zwangsläufig unbestimmten Verhältnissen ausgesetzt sind, innerhalb derer es sich selbst zu behaupten und zu orientieren gilt. Theoretisch zugespitzt lässt sich auch formulieren: Die Bestimmung der unbestimmten Welt durch das Subjekt führt zu einer Bestimmung seines Selbst in der Welt. Bejaht man diese These, dann ist die Selbstbestimmung der Subjekte als regulative Idee eines transformatorischen Bildungsbegriffs ausgemacht. Auf der einen Seite ist so an das „Freiheitspathos“ der europäischen Aufklärung angeschlossen, das Selbstbestimmung auch in der „gegenwärtigen Pädagogik [...] als unverzichtbar für das Verständnis von Bildung“ (Heitger 2004: 19) ausweisen lässt. Auf der anderen Seite erscheint jedoch darüber hinaus fraglich, wie sich die Selbstbestimmung des Subjekts im Spannungsfeld zu einer unbestimmt erscheinenden Welt spezifischer ausdifferenzieren lässt.

Um auf diese Frage antworten zu können, eignet sich ein Bezug auf Bernhard Waldenfels' Studie zur *Topographie des Fremden* (1997),² mit der Transformationen subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse als freiheitsgenerierende Aneignung des Fremden durch das Subjekt beschrieben werden können. Waldenfels' Studie ist phänomenologischer Provenienz, was eine Fokussierung des die Welt wahrnehmenden Subjekts gestattet. In diesem Zusammenhang beginnen seine Überlegungen mit der Beobachtung, „dass das Fremde für uns etwas Alltägliches, Allvertrautes“ (Waldenfels 1997: 16) darstellt. Einprägsame Beispiele dafür sind das „Gastrecht, das dem Fremden“ zusteht, „die Vielfalt fremder Sprachen, aus der sich die Muttersprache aussondert“ oder das „Fremdeln beim Kind, wenn es lernt, vertraut von fremden Gestalten zu unterscheiden“ (ebd.). Die Originalität der darauf basierenden Überlegungen liegt nun darin, dass Waldenfels das *Fremde* nicht alleinig als Phänomen der menschlichen Wahrnehmung, sondern als „Hyperphänomen“ kennzeichnet, das in der Lage ist, Subjekte in ihrer je spezifischen „Eigenheit“ (ebd.: 18), das heißt in der konstitutiven Verfassung ihres Selbst in Frage zu stellen. Diesen Akt der Infragestellung bringt Waldenfels auf den Begriff der *Erfahrung*, verstanden als einen Prozess, „in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (ebd.: 19). Die Implikation dieses Erfahrungsbegriffs ist eine radikale „Intentionalität“, die festlegt, dass uns „etwas als etwas, also in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung erscheint“ (ebd.).

Auf den Punkt gebracht: Als fremd wird solches von Subjekten erfahren, was sich den je individuellen Weltverhältnissen entzieht. Folglich ist auf eine Spannung verwiesen, die sich innerhalb der Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Subjekt und Welt entfaltet. Bildungstheoretisch gehaltvoll erscheint diese Qualitätszuweisung vor allem mit der Frage, wie

2 Zum grundsätzlichen Potenzial dieser Studie für Überlegungen, die einen transformatorischen Bildungsbegriff zu berücksichtigen wissen, vgl. bereits Koller (2012: 79ff.).

Subjekte auf die Erfahrung des Fremden reagieren (vgl. Koller 2012: 84). Denn Waldenfels hält als eine mögliche Antwort auf diese Frage den Prozess der Aneignung bereit (vgl. Waldenfels 1997: 48ff.), der deshalb für bildungstheoretische Überlegungen eine herausragende Rolle einnehmen kann, weil ihm eine emanzipatorische Leistung innewohnt:

„Der Umgang mit dem Fremden ist so sehr durch das Ziel der Aneignung bestimmt, daß ‚Aneignung‘ vielfach als Synonym für ‚Erkennen‘, ‚Erlernen‘ oder ‚Befreiung‘ gebracht wird. [...] Fremdheit scheint mit einem Makel behaftet, den es zu tilgen gilt.“ (ebd.: 49)

Diese Auffassung legt ihren Fokus auf die Betonung des Sachverhalts, dass das Fremde im Prozess der Aneignung nicht vernichtet bzw. absorbiert, sondern gedanklich zum Eigenen „verarbeitet und absorbiert“ (ebd.) wird. Waldenfels' Rede von Aneignung lässt sich insofern in ganz ähnlicher Weise mit dem Subjekt verknüpfen, wie es Betrachtungen zum Bildungsbegriff erlauben, denn es kommt hier gleichermaßen auf die Denkbewegungen der Subjekte an.

Lässt man sich mit aller Konsequenz auf diese Verknüpfung ein, so wird es zur Frage, inwiefern Aneignungsprozesse des Fremden in Bezug auf eine als Transformation subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse definierte Bildung zu deuten sind. Verortet im Kontext tentativer Erfahrungsverarbeitungen lässt sich die Figur des Fremden grundsätzlich als Äquivalent zum weltlich Unbestimmten lesen, das vom Subjekt angeeignet bzw. zu eigen gemacht wird. Wenn Waldenfels entlang des oben Zitierten zu betonen weiß, dass die Aneignung des Fremden als eine Art ‚Verarbeitung‘ bzw. ‚Absorption‘ zu verstehen ist, dann stellt dies schließlich auf Prozesse ab, die mit der Ausformung subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse einherzugehen scheinen: innerhalb der Beziehung zwischen Subjekt und Welt sowie, der sich dort vollziehenden Konfrontation des bereits Eigenen mit dem bislang unbestimmten Fremden, wird Letzteres im Prozess der Aneignung so durchdrungen, „dass es ins Selbstverhältnis [der Subjekte, C. L.] integriert wird“ (ebd.: 131).

Zusammengefasst führt der hier bildungstheoretisch gedeutete Begriff von Aneignung also auf eine Form der Weltdeutung zurück, bei der sich das Subjekt einen unbestimmt bzw. fremd erscheinenden Teil von Welt auf eine Weise zugänglich macht, die ihm „einen anderen Zugang zu sich selbst“ (Jörissen/Marotzki 2009: 24) eröffnet. In der aneignenden Umstrukturierung der Welt liegt folglich die Bestimmung des Selbst begründet. In strukturlogischer Hinsicht ist diese Umstrukturierung für das Subjekt jedoch Chance und Risiko zugleich: Auf der einen Seite erwirbt es hier neue Sichtweisen auf die Welt und auf sich selbst. Auf der anderen Seite wird es just dort radikal auf seine Unzulänglichkeit zurückgeworfen, wo es in inhaltlich unbestimmte Situationen gerät, in denen die Kraft des Unbestimmten und Fremden derart wirkmächtig ist, dass zu ihrer Bewältigung das bislang Angeeignete nicht mehr

ausreichend erscheint. Angespielt ist damit primär auf eine Paradoxie, die zum Ausdruck bringt, dass die Freiheit der Subjekte (wie auch immer sie empirisch geartet sein mag) unaufhaltsam von krisenartigen Erfahrungen ihrer eigenen Unzulänglichkeit eingeholt wird. ‚Selbstbestimmt zu sein‘ ist in diesem Sinne kein persistenter Zustand, sondern vielmehr ein normativer Anspruch an das Leben, ein Anspruch, dessen richtungsgebende Idee durch Strukturen und Veränderungen in der Welt fortlaufend in Frage gestellt wird (vgl. Sesink 2006: 9). Die Probleme, die mit dieser Deutung einhergehen, gilt es nun anhand des Phänomens der digitalen Bildung im Konkreten zu explorieren.

2 Digitale Bildung

Die sogenannte Digitalisierung unserer Gesellschaft verweist auf einen abstrakten Transformationsprozess, der in der Regel zurückgeführt wird auf die „Umwandlung analoger Werte in digitale Formate, die von Rechnern gelesen und weiter verarbeitet werden können“ (Baecker 2018: 59). Auf einer allgemeinen Ebene lassen sich daher im Begriff der *digitalen Bildung* sämtliche Veränderungen von Bildung infolge dieses Transformationsprozesses verhandeln.

Folgt man der Medienpädagogin Manuela Pietraß, dann geht es dem Begriff der digitalen Bildung in seinem gegenwärtig dominierenden Sprachgebrauch in erster Linie um „die sprachlich verkürzte Form einer Bildung *mit* digitalen Medien“. Auf diese Weise ist „auf einen Unterschied hingewiesen, der mit den digitalen Medien erzeugt wird, nämlich die mediale Verfasstheit von Angeboten, die für Bildung genutzt werden“ (Pietraß 2018: 19; Hervorh. im Orig.). Wie Pietraß anhand einer Analyse des bildungspolitischen Strategiepapiers *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* (2016) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) betont, ist der maßgebliche Unterschied des *Digitalen* für Bildung in einer *Steigerung* bislang tradierter Bedingungen in Form der Ermöglichung individuell angepasster Lernumgebungen sowie zeit- und ortsunabhängiger Lernbewegungen zu sehen (vgl. ebd.: 23). Digitale Bildung wird unter solchen Voraussetzungen dort also als Phänomen wirkmächtig, wo bekannte Ermöglichungsbedingungen von Bildung durch digitale Medien „optimiert und nicht einfach nur fortgeführt und wo wesensmäßig andere als bisherige Anwendungsformen der digitalen Bildung gegenüber den bisherigen Medien angesiedelt sind“ (ebd.: 26). Unter diesen Bedingungen versprechen innovative Phänomene wie mobile und seamless learning, MOOCs, Educational Badges, open education oder learning analytics

eine Veränderung der Bildungspraxis in Form einer Verbesserung des Lehrens und Lernens.

Wenn es gegenüber einer solch praktisch orientierten Perspektive derzeit in geisteswissenschaftlichen Bemühungen um die theoretische Reflexion des Prozesses der Digitalisierung geht, dann wird ihr Abstraktionsniveau und die damit einhergehende inhaltliche Komplexität oftmals mit dem Hinweis hervorgehoben, dass jene durch die zunehmende Verbreitung digitaler Medien bedingten Veränderungen sich gerade erst manifestieren und justieren (vgl. z.B. Reckwitz 2017: 226). Pietraß' Festlegung der digitalen Bildung auf das Moment der Steigerung ändert an diesem Umstand nichts; allerdings lässt sie die Spur für eine alternative Perspektive legen, die weniger die tatsächlichen Ausprägungen des Digitalen und stärker die Frage nach ihren strukturellen Voraussetzungen gewichten lässt. Eine solche Rede von einer digitalen Bildung rückt folglich die Bildung des Einzelnen und die Struktur des Digitalen in ein wechselseitiges Verhältnis zueinander. Um diese Spur jedoch aufnehmen und weiter verfolgen zu können, liegt ein wichtiges Detail in dem Sachverhalt, dass Steigerungsbewegungen in der gegenwärtigen geisteswissenschaftlichen Literatur nicht selten (vgl. z.B. Rieger 1999: 417; Rosa 2016: 519; Burckhardt 2018: 20) als konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften ausgelegt werden. Weil mit moderner Vergesellschaftung

„alles anders, differenzierter und damit auch besser werden kann, soll sich nichts diesem universellen Anspruch entziehen können. Je mehr am Menschen unterschieden werden kann, je elementarreicher das Alphabet ist, aus dem er buchstabiert wird, desto höher ist die Zahl der Vergleichbarkeiten, Korrelationen und Berechenbarkeiten.“ (Rieger 1999: 417)

Zweifelsohne kann der oben dargelegte Begriff von Bildung in diese Lesart eingeschrieben werden. Als modernes Normativ steht Bildung richtungsweisend für individuellen Fortschritt. Demzufolge geht sie mit einer Verbesserung des Umgangs mit krisenhaften Deutungen von Welt und Selbst einher, was z.B. treffend von dem Bildungstheoretiker Werner Sesink als „asymptotische Annäherung, als Steigerung“ (Sesink 2016: 223) bestimmt wird. Wo Steigerungen ausbleiben, scheint ein Vollzug von Bildung im Umkehrschluss nicht realisierbar.

Umso bemerkenswerter ist vor diesem Hintergrund, dass sich die konstitutiven Bedingungen des Digitalen ebenfalls auf das Moment der Steigerung festlegen lassen. So hat der Systemtheoretiker Dirk Baecker im Rahmen einer jüngst unternommenen Theoretisierung der Medienepochen unserer Gegenwartsgesellschaft darauf aufmerksam gemacht (vgl. Baecker 2007), dass die kommunikativen „Verbreitungsmedien“ (Luhmann 1998: 312) der Sprache, der Schrift, des Buches und des Computers jeweils Steigerungen des menschlichen Erlebens und Handelns produzieren, die sich im Verlauf der Menschheitsgeschichte nicht substituieren, sondern fortlaufend überlagern und damit

auf vielfältige Weise komplementieren. Konkret lassen sich auf diese Weise vier mediale Steigerungsmomente ausmachen, die gleichermaßen den Weg von der Oralisierung über Alphabetisierung und Literalisierung hin zur Digitalisierung dokumentieren: erstens die Erweiterung visueller Wahrnehmungen um verbale Referenzen im Medium der Sprache, zweitens die Erweiterung der verbalen Rede um die verschriftlichte Lektüre im Medium der Schrift, drittens die Erweiterung zu rezipierender Lektüren im Medium des Buches sowie viertens die Erweiterung menschlicher Kommunikation um maschinell berechnete Zeichen und Symbole im Medium des Computers (vgl. Baecker 2007: 147ff.).

Auf Basis dieser Prämisse liegt nun eine gewichtige Essenz bei Baecker in der These, dass jedes der vier genannten Kommunikationsmedien für sich eine solche Steigerung an Möglichkeiten bedingt, deren Bewältigung mit bis dato tradierten Orientierungsmustern nicht mehr möglich scheint. Mit anderen Worten: Sprache, Schrift, Buch und Computer sind insofern „disruptive Medien“ (ebd. 2014: 133), als sie einerseits Möglichkeitsräume potenzieren, aber gleichsam neue Umgangsformen mit jenen Möglichkeiten erfordern. Baecker versteht diese These als Reaktion auf einen der aus seiner Sicht

„spekulativsten Abschnitte in Niklas Luhmanns Buch über ‚Die Gesellschaft der Gesellschaft‘, in dem er die Idee vorträgt, dass die Gesellschaft die Einführung von Schrift, Buchdruck und Computer nur überlebt hat, weil es ihr gelungen ist, so genannte Kulturformen des selektiven Denkens mit dem durch die neuen Medien produzierten Überschusssinn zu finden.“ (ebd. 2007: 10)

Die auf Luhmann zurückführende Begriffsprägung des Überschusssinns spielt im Allgemeinen auf die Paradoxie an, dass jede Sinnzuweisung den Horizont alternativer Sinnzuweisungen öffnet (vgl. Luhmann 1998: 49f.). Man kann Sinn folglich auf der Ebene der Subjekte als Ausgangspunkt weiterer Sinnstiftungen interpretieren und damit annehmen, dass diese grundsätzlich auf Affirmationen oder Ablehnungen basieren, ganz ähnlich wie Bildungsprozesse auf Bestimmtheiten und Unbestimmtheiten basieren (vgl. Abschnitt 1). Phänomenal eingegrenzt auf die genannten kommunikativen Verbreitungsmedien hat die paradoxe Form von Sinn daher zur Folge, dass jede medial vermittelte Kommunikation prinzipiell zu bejahen oder zu verneinen ist, dass jeder Behauptung zugestimmt oder widersprochen werden kann. Eine Kommunikation in diesem Sinne „teilt die Welt nicht mit, sie teilt sie ein“ (Luhmann/Fuchs 1989: 7) in alternative Formen der Kommunikation. Exemplifizierend heißt es bei Baecker:

„Wer spricht, muss auch schweigen können. Wer schreibt, muss wissen, worüber und worüber nicht [...]. Wer Bücher druckt, muss auch hier mitlesen lassen können, dass er um die Differenz zu den alten Schriften, um die Differenz zum Gespräch mit dem Leser oder auch um die eigene verdächtige Unsichtbarkeit hinter dem Text weiß [...]. Und eine Kommunikation im Internet, etwa über E-Mail, so genannte Soziale Medien, Videokonferenzen oder

elaborierte Zusammenhänge der verteilten Arbeit an Dokumenten, Programmen oder Spielen, ist nahezu undenkbar ohne mitlaufende Hinweise, dass man auch anders könnte, die Vorzüge des Mediums jedoch zu schätzen weiß.“ (Baecker 2013: 246)

Diese Perspektive sensibilisiert in erster Linie dafür, dass die Steigerungsbebewegungen des Digitalen nicht als Einheit, sondern als Differenz gedacht werden müssen. Denn das Medium des Computers gestattet eine Potenzierung des subjektiven Erlebens und Handelns, die sowohl über Affirmationen als auch Verneinungen bearbeitet werden kann. Eine Bildung, die auf Basis des Digitalen reflektiert werden soll, hat daher neben einem Fokus auf gestiegene Möglichkeiten ebenso auf die Frage nach deren Bewältigung durch die Subjekte zu reagieren. Mit anderen Worten dürfen sich Überlegungen, die im Begriff der digitalen Bildung subsummiert werden, nicht alleinig auf mögliche Verbesserungen durch digitale Medien versteifen. Vielmehr haben sie auch die immanenten Gegenprinzipien dieser Möglichkeiten miteinzubeziehen. Dabei kann der Begriff der Entfremdung als bildungstheoretisch anschlussfähige Reflexionsfolie dienen, wie im Folgenden zu argumentieren sein wird.

3 Entfremdung

Wer die Absicht führt von Entfremdung zu sprechen, sieht sich zunächst unweigerlich mit *zwei Schwierigkeiten* konfrontiert: *Zum Ersten* ist der Begriff vor allem deshalb voraussetzungsreich, weil seine theoretische Genese auf Basis ganz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen zu rekonstruieren ist (vgl. Henning 2015). In der Tradition des transformatorischen Bildungsbegriffs (vgl. Abschnitt 1) führt der Versuch einer solchen Rekonstruktion ein weiteres Mal auf den Humanismus und von Humboldts Fragment zur *Theorie der Bildung des Menschen* zurück, in dem von Entfremdung im Rahmen der Unterscheidung zwischen einer bildenden und einer nicht-bildenden Situation die Rede ist. Demnach sieht von Humboldt den Menschen in seiner wechselwirkenden Beziehung zur Welt dazu veranlasst

„von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser *Entfremdung* nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale. Zu dieser Absicht muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.“ (von Humboldt 1762/1960: 237; Hervorh. C. L.)

Von Humboldt beschreibt damit eine Situation, in der die Konfrontation mit dem weltlich Unverfügbaren zur Entfremdung des Menschen von sich selbst

führt. Weil er darin allerdings einen Modus erkennt, der über geistige Anstrengungen zu nivellieren ist, kann der „Entfremdung eine vorübergehende Rolle zudedacht“ werden, die bloß einen „Umweg auf dem Weg zur Freiheit“ (Waldenfels 1997: 49) darstellt. Entsprechend kann dem Begriff höchstens eine kursorische Rolle zuteilkommen, wie die derzeit vorliegende Literatur zum transformatorischen Bildungsbegriff belegt (vgl. z.B. Kokemohr 2007; Koller 2012; Marotzki 1990).

Eine alternative, weitaus vielfältiger rezipierte und damit traditionsreichere Deutung des Entfremdungsbegriffs geht demgegenüber vom deutschen Idealismus aus, angefangen bei Georg W. F. Hegel, der in seiner *Phänomenologie des Geistes* (1807) in der Entfremdung des Subjekts ein Phänomen beschreibt, das auf dem Auseinandertreten zwischen einer „Welt der Wirklichkeit“ und dem „Äther des reinen Bewußtseins“ (Hegel 1807/2015: 266) gründet. Verwiesen ist hier auf eine Konstellation, in der Widersprüche zwischen innerer und äußerer Perspektive, zwischen individueller Existenz und anderen Individuen auftreten. In der geisteswissenschaftlichen Historie nahm diese Sichtweise zunächst vor allem einen entscheidenden Einfluss auf die Kapitalismuskritik Karl Marx', die in ihrem Kern auf der These fußt, dass solche Produktionsprozesse, die zuvorderst der Kapitalakkumulation der Produktionsstätten dienen, zu einer Entfremdung der Arbeitenden in Bezug auf die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeitstätigkeit, den dabei erzeugten Produkten, ihrer menschlichen Natur (bei Marx im Anschluss an Ludwig Feuerbach: dem *Gattungswesen*) und schließlich von sich selbst führen (vgl. Marx 1844/2018: 177ff.). Entfremdung ist damit in erster Linie als Resultat unmenschlicher Arbeit definiert (vgl. Butollo/Nachtwey 2018: 169).

Zweifelsohne dürfen diese kursorischen Referenzen auf Hegel und Marx nicht als repräsentativ für die Genese eines idealistisch geprägten Begriffs der Entfremdung gelesen werden. Gleichwohl handelt es sich hier allerdings um die beiden zentralen Bezugsgrößen im Hinblick auf die Betonung einer *zweiten Schwierigkeit*, die darin liegt, dass die Rede von Entfremdung gerade im Zuge weiterer sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Bemühungen durch namhafte Protagonisten der *Frankfurter Schule* (in ihren Anfängen v. a.: Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm; und innerhalb späterer kritischer Würdigungen maßgeblich: Habermas, Honneth) nach und nach zu einer Art Allgemeinplatz der *Kritischen Theorie* verkommen ist, der „inhaltlich beliebig schien und nicht mehr als ein generelles Missbehagen gegenüber sozialen Verhältnissen zum Ausdruck brachte“ (Rosa 2016: 299). Die Universalität, die dem Begriff dabei potentiell zuteilwerden kann, lässt sich erahnen, wenn es in Horkheimers und Adornos *Dialektik der Aufklärung* exemplarisch heißt: „Aufklärung ist mehr als Aufklärung, Natur, die in ihrer Entfremdung vernehmbar wird“ (Adorno/Horkheimer 1969/1996: 46). Entsprechend gilt der Begriff der

Entfremdung als analytische Kategorie gerade in der gegenwärtigen Geisteswissenschaft als durchaus „umstritten“ (Rosa 2012: 120), „problematisch und in mancher Hinsicht unzeitgemäß“ (Jaeggi 2016: 11), so dass er „selbst in der Kritischen Theorie nahezu aufgegeben worden“ (Rosa 2012: 120) ist.

Unbeeindruckt von diesen schlechten Voraussetzungen findet sich jedoch in Rahel Jaeggis Monographie *Entfremdung – Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems* (2016) der Versuch einer zeitgemäßen Rechtfertigung der Entfremdungskategorie, die deshalb auch von bildungstheoretischem Interesse zeugt, weil sie die Beziehung zwischen Subjekt und Welt in ihr Zentrum stellt. Ausgangspunkt ist dabei die Vorstellung von einem aktiven Subjekt, das sich „immer schon handelnd“ in der Welt bewegt, sich „immer schon praktisch auf die Welt“ (Jaeggi 2016: 49) bezieht. Daraus hervortretende Formen „praktischer Selbst- und Weltverhältnisse“ (ebd.: 63) konzeptualisiert Jaeggi unter dem Begriff der Aneignung, den sie auf „ein Verhältnis der Durchdringung, der Assimilation, der Verinnerlichung“ zurückführt, „in dem das Angeeignete gleichzeitig geprägt, gestaltet und formiert wird“ (ebd. 65). Dahinter verbirgt sich im Grunde genommen nichts anderes als eine radikal konstruktivistische Denkweise, die anschlussfähig an einen solchen Begriff von Bildung scheint, der im oben dargelegten Sinne (vgl. Abschnitt 1) die Freiheit und Selbstbestimmung des Subjekts auf den bestimmenden Umgang mit fremd wirkenden Bereichen einer unbestimmt erscheinenden Welt betont. Um diese Anschlussfähigkeit im Allgemeinen einsehen zu können, sei folgender Passus aus Jaeggis Entfremdungsbuch zitiert:

„Gegenüber dem bloßen Lernen bestimmter Inhalte betont die Rede von deren Aneignung, dass hier etwas nicht nur – passiv – übernommen, sondern – aktiv – durchdrungen und eigenständig verarbeitet wird. Gegenüber einer bloßen (theoretischen) Einsicht in einen Sachverhalt bedeutet dessen Aneignung [...], dass man mit dem Erkannten ‚umgehen‘ kann, dass es einem als Wissen wirklich und praktisch zur Verfügung steht. [...] Etwas, das man sich aneignet, bleibt einem nicht äußerlich. Indem man es sich ‚zu Eigen‘ macht, wird es in gewisser Weise Teil seiner selbst.“ (ebd.: 64; ohne Hervorh.)

Jene Vorannahmen gestatten Jaeggi letzten Endes eine Deutung von Entfremdung, welche die potentiell universelle Reichweite des Begriffs auf „die Dimension der individuellen Selbstbeziehung“ (Honneth 2016: 10) eingrenzt und sich dabei in „deskriptiv-normativer“ (Jaeggi 2016: 78) Absicht für die Diagnose defizitärer Subjekt-Welt-Beziehungen ausspricht. Derartige Defizite will Jaeggi als ein „Nichtgelingen“ (ebd.: 62) von subjektiven Weltaneignungsprozessen verstanden haben. Die Plausibilität dieser Idee konstruiert sie anhand einer Vielzahl fiktiver und auf Romanfiguren rekurrierender Beispiele (vgl. ebd.: 71ff.), die Lebensumstände erfassen, in denen Subjekte zwar in (meist soziale) Beziehungen – wie z.B. Beruf, Familie, Religionsgemeinschaften, Hobbys, politische Parteien – eingebunden sind, diese aber als bedeutungslos,

gleichgültig oder gar nichtssagend erleben. Entfremdung ist daher auch als Paradoxie in Form einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (ebd.: 20; ohne Hervorh.) begreifbar, in der sich die dialektische Aufspannung manifestiert, dass Subjekte in einer gestörten Beziehung zu weltlichen Gefügen stehen und dadurch eine gestörte Beziehung zu sich selbst aufbauen. Ein solcher Begriff von Entfremdung ist damit im Grunde genommen als zweifach relationale Beziehungsstörung zu denken, die sich emphatisch niederschlägt

„als unzureichende *Macht* und fehlende *Präsenz* in dem, was man tut, [...] als mangelnde *Identifikation* mit dem eigenen Handeln und Wollen oder als fehlende *Identifikation* mit dem eigenen Handeln und Wollen oder als fehlende Anteilnahme am eigenen Leben. Und umgekehrt gilt: Nichtentfremdet ‚man selbst‘ ist man, wenn man in seinen Handlungen *präsent* ist, sein Leben *steuert*, statt von ihm getrieben zu sein, sich soziale Rollen eigenständig *aneignen*, sich mit seinen Wünschen *identifizieren* kann du in die Welt *verwickelt* ist – zusammengefasst: Wenn man sich sein Leben (als eigenes) aneignen kann und sich in dem, was man tut, selbst zugänglich ist.“ (ebd.: 217; Hervorh. im Orig.)

Als Zwischenfazit ist festzuhalten: Jaeggis Versuch einer philosophischen Neubestimmung des Entfremdungsbegriffs diagnostiziert eine Störung von Aneignungsprozessen, die sich im Widerspruch des Subjekts zu seinen weltlichen Beziehungen manifestiert. Stellt man sich auf diese Diagnose ein, dann lässt sich schließlich mit einem Rekurs auf den Soziologen Hartmut Rosa ein Theorierahmen gewinnen, in dem das Entfremdungsproblem für den oben dargelegten Zusammenhang zwischen Bildung und Digitalisierung final zu vertiefen ist. Der Rosa'schen Soziologie liegt ganz grundsätzlich die Paradoxie zugrunde, dass moderne Gesellschaften ihre Struktur nur dynamisch zu stabilisieren vermögen, das heißt, dass sich ihr *Status Quo* ausschließlich „in und durch Bewegung“ aufrechterhalten lässt, wobei Rosa jene Bewegung einerseits als „*Steigerungsbewegung*“ identifiziert und andererseits auf die Trias zwischen ökonomischem Wachstum, technischen Innovationen und temporaler Beschleunigung festlegt (Rosa 2016: 673; Hervorh. C. L.). Diese Festlegung soll im Folgenden in *drei Schritten* nachgezeichnet sein, um aufzuzeigen, welche Bedeutung sie für den Betrachtungszusammenhang des vorliegenden Beitrags einnimmt.

So sind moderne Gesellschaften mit der Festlegung ihrer dynamischen Steigerungsbewegungen auf ökonomisches Wachstum *zum Ersten* als kapitalistisch organisierte Gesellschaften charakterisiert, die sich primär aus Produktions- und Konsumverhältnissen heraus strukturieren. Um die damit Hand in Hand gehenden Steigerungstendenzen verfolgen zu können, weist Rosa die in Karl Marx' Wirtschaftstheorie *Das Kapital* (1867) ausgearbeitete Akkumulationslogik „ $G - W - G'$ “ als „Grundformel“ (Rosa 2013a: 400) eines ökonomischen Wachstums aus. Bekanntlich fasst diese Formel einen Zyklus zusammen, wonach Geld (G) zu investieren ist, damit eine Ware (W) produziert und anschließend für mehr Geld (G') verkauft werden kann. Geld ist in

diesem Sinne also „fortschreitender Wert, fortschreitendes Geld und als solches Kapital“ – sein Wert „kommt aus der Zirkulation her, geht wieder in sie ein, erhält und vervielfältigt sich in ihr, kehrt vergrößert aus ihr zurück und beginnt denselben Kreislauf wieder von neuem“ (Marx 1872/2009: 157).

Ein berechtigter Grund, das akkumulierende Kapital *zum Zweiten* nicht losgelöst vom Zusammenhang zwischen Bildung und Digitalisierung zu denken, ist zunächst auf den historischen Sachverhalt zurückzuführen, dass die enge prozessuale Verwobenheit zwischen europäischer Aufklärung und industrieller Revolution eine Verflechtung zwischen einer Bildung zur Selbstbestimmung und einer naturbeherrschenden Warenproduktion markiert. Werner Sesink bringt dies in einem Beitrag mit dem Titel *Eine kritische Bildungstheorie der Medien* pointiert zum Ausdruck, wenn er schreibt, dass die „pädagogische Idee der Bildung“ nur deshalb denkbar wurde, „weil sie sich auf die Entfesselung einer frei von der Bildung an vorhandene Mittel (den Stand der Produktivkräfte) entwickelbaren, demnach bildsamen Arbeitskraft beziehen konnte“ (Sesink 2014: 138f.). In Ergänzung dazu findet sich gerade in der gegenwärtigen Medienpädagogik der Verdacht einer „Affinität zwischen kapitalistischen und digitalen Strukturprinzipien“ (Niesyto 2017: 62) notiert, die sich in der Kopplung zwischen einer ökonomischen Datenverwertung und individueller Lebensgestaltungsmöglichkeiten auf Basis digitaler Angebote entfaltet (vgl. ebenso Dander im vorliegenden Beitrag). Nicht zuletzt erhärtet sich dieser Verdacht mit der Kenntnisnahme darüber, dass vor allem ökonomische Theorien ein unauflösbares Verhältnis zwischen einem steigenden Profit um des Profit Willens und technischen Innovationen zu betonen wissen (vgl. z.B. Schumpeter 1928/2016: 127). Bestätigend dazu liest sich beispielsweise eine Idee Niklas Luhmanns, der erkennt, dass die quantitativ hohe Verbreitung verschiedener Technik als Erklärung dafür herangezogen werden kann, warum „heute so viel von ‚Innovation‘ geredet wird“ (Luhmann 1998: 531).

Eine damit ersichtliche Korrespondenz zwischen (ökonomischem) Wachstum und (technischen) Innovationen lässt sich letztlich *zum Dritten* für Prozesse der Beschleunigung verantwortlich zeichnen, die sich im Kontext stabilisierender Dynamisierungen moderner Gesellschaften als „Mengensteigerung pro Zeiteinheit“ (Rosa 2005: 115) manifestieren. Dass Prozesse der Beschleunigung vor allem der Kapitalakkumulation in Form einer „funktionale[n] Teleologie“ (Han 2014a: 74) in die Karten spielen, ist vermutlich immer noch am leichtesten anhand Benjamin Franklins alltagsgebräuchlicher Formel einzusehen, dass Zeit nun einmal Geld und damit eine knappe Ressource sei, die unmittelbar zu Profit führt (vgl. Nowotny 1993: 74; Rosa 2012: 99). In diesem Sinne reüssieren unter konkurrenzökonomischen Bedingungen diejenigen, die in gleicher oder kürzerer Zeit mehr produzieren und verkaufen (vgl. ebd.: 99f.). Technische Innovationen – man denke hier vor allem an die

Spinning Jenny, die Dampfmaschine oder an das Fließband – bedienen diese Logik par excellence, in dem sie gezielte Arbeitsteilung und beschleunigte Produktionsprozesse intendieren (vgl. Nowotny 1995: 94).

Die Essenz, die nun aus diesen Beschreibungen gewonnen werden muss, lautet, dass das Zusammenspiel zwischen technischen Innovationen und Intentionen temporaler Beschleunigung als „Haupttriebfeder“ (Bostrom 2018: 14) ökonomischen Wachstums fungiert. Denn diese Diagnose bietet die Grundlage für Rosas Beschleunigungstheorie, mit der er aufzeigt, dass die Steigerungsbebewegungen moderner Gesellschaften in einem sich selbst antreibenden Zirkel von Beschleunigungsprozessen aufgehen und dabei auf subjektiver Seite Tendenzen der Entfremdung hervorrufen (vgl. Rosa 2005). Der Ursprung dieser Tendenzen liegt in drei Formen von Beschleunigung (vgl. ebd. 124-138): die Form der technischen Beschleunigung, die auf gestiegene Produktions-, Transport- und Kommunikationsgeschwindigkeiten verweist, die Form der Beschleunigung des sozialen Wandels, die eine Veränderung von tradierten Handlungsorientierungen anzeigt und zuletzt die Beschleunigung des individuellen Lebenstempas, die auf das Zusammenspiel zwischen der Steigerung von Handlungsgeschwindigkeiten und der Verknappung von Zeitressourcen referiert.

Grundsätzlich erscheint die Beobachtung einer Verknappung von Zeitressourcen eigentümlich, weil vor allem doch die technische Beschleunigung eine Verringerung des Lebenstempas in Aussicht stellen müsste. Die Erklärung dieser Eigentümlichkeit ist im Anschluss an Rosa jedoch insofern herzuleiten, als technische Beschleunigungsprozesse in erster Linie einen sozialen Wandel bedingen, der auf gestiegene Handlungsoptionen zurückführt. Letztlich ist damit auf eine Paradoxie verwiesen, welche die These wieder aufgreifen lässt, dass sich im Digitalen Möglichkeitsräume des subjektiven Erlebens und Handelns potenzieren (vgl. Abschnitt 2). Rosa spricht im Rahmen dieser Potenzierung von einer kommunikativen Reichenweitenvergrößerung (vgl. ebd. 2016: 521; 2018: 14), die auf Basis digitaler Vernetzungsstrukturen möglich wird. Unter solchen Bedingungen lässt sich die Welt auch in den Worten des Philosophen Paul Virilios als unmittelbare Stadt (*cité m  diat  *) beschreiben (vgl. Virilio 1993: 41). Digitale Medien fungieren folglich als Präsenz-Medien (vgl. Han 2014b: 26), die das Raum-Zeit-Verhältnis der Subjekte in eine „ortlose Gegenwart“ (Stalder 2016: 147) transformieren. Gerade dort, wo die Differenz zwischen Nähe und Ferne zunehmend nivelliert wird, werden jedoch auch soziale Strukturen und individuelle Erlebnisformen vielfältiger und variabler, wodurch sich Subjekte zu immer mehr Möglichkeiten in (gefühlt) immer weniger Zeit verhalten müssen (vgl. Rosa 2005: 470). Dies hat einerseits zur Folge, dass der Beschleunigungskreis dann in seinen Anfang mündet, wenn auf das Gefühl der Zeitknappheit mit technischen Formen der Beschleunigung

reagiert wird (vgl. ebd.: 251). Andererseits erkennt Rosa in solchen vielfältiger und variabler werdenden Strukturen des modernen Lebens die Gefahr eines fortwährenden Handlungsbedarfs der Subjekte, „sich stets von Neuem und in allen Sphären des sozialen Lebens bewähren zu müssen, weil es keine Sicherheit mehr über erreichte Niveaus gibt“ (ebd. 2012: 112). Die Aufrechterhaltung fester Lebensstrukturen erscheint damit immer schwieriger, weil sich Handlungsoptionen in der Summe fortwährend ablösen, in Frage stellen oder gar gänzlich anders als bislang bekannt gestaltet. In just dieser Diagnose bringt Rosa den Jaeggi'schen Entfremdungsbegriff schließlich im Rahmen einer „Kritik der Zeitverhältnisse“ (ebd. 2013b: 305) zur Geltung, als er die gestörte Weltaneignung der Subjekte auf „das Fehlen konstitutiver, ‚responsiver‘ Beziehungen, fehlende Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen und die Abwesenheit handlungsorientierender, positiver Bindungen“ (ebd. 2012: 121) zurückführt. Entfremdung bezeichnet mithin einen Verlust der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt aufgrund gesteigerter Handlungsmöglichkeiten „indifferent“ (ebd. 2016: 316) gegenüberstehen.

4 Zusammenfassung

Die zurückgelegten Betrachtungen können nun noch einmal in Form von *drei Thesen* zusammengefasst und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden:

- (1) Bildung basiert auf Prozessen der Aneignung, über die sich Subjekte fremd erscheinende Teile von Welt zu eigen machen. Indem Subjekte auf diese Weise Weltansichten verändern oder erweitern, wird eine gesteigerte Flexibilität in Bezug auf bislang vertraute Gewohnheiten ausgebildet, die im Handeln der Subjekte wirkmächtig wird. In bildungstheoretischer Hinsicht ist damit die Freiheit der Subjekte auf ihren Umgang mit der Welt zurückgeführt.
- (2) Die Ermöglichungsbedingungen des Digitalen basieren auf einer Steigerung des menschlichen Erlebens und Handelns. Diese Steigerung muss als differentes Geschehen betrachtet werden, weil sie einerseits Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung potenziert, aber andererseits auch neue Bewältigungsstrategien ebendieser Möglichkeiten erforderlich werden lässt.
- (3) Steigerungsbewegungen des menschlichen Erlebens und Handelns führen zur Beschleunigung subjektiver und sozialer Lebensverhältnisse in Form einer Mengensteigerung pro Zeiteinheit (Rosa). Darin gründet sich die Ge-

fahr entfremdeter Subjekt-Welt-Verhältnisse, die auf Störungen von Aneignungsprozessen basieren und eine mangelnde Identifikation mit den eigenen Handlungsmöglichkeiten anzeigen. Wo Störungen von Aneignungsprozessen zu diagnostizieren sind, dort finden sich Bildungsprozesse herausgefordert.

Bejaht man diese Thesen, dann entfaltet sich im Differenzierungsgeschehen des Digitalen ein Spiel, in dem die Differenz zwischen Aneignung und Entfremdung als Reflexionsfigur der Beziehung zwischen Subjekt und Welt dient. Es ist ein Spiel, dessen Ambivalenz zukünftig zugunsten oder zuungunsten des Subjekts entschieden werden kann und gerade deshalb fortlaufende Reflexionen erfordert. Der vorliegende Beitrag kann dafür nur Teil eines notwendigen Anfangs sein.

Literatur

- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2013): Beobachter unter sich – Eine Kulturtheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2014): Kulturkalkül. Berlin: Merve.
- Baecker, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Leipzig: Merve.
- Bostrom, Nick (2018): Die Zukunft der Menschheit. In: Ders.: Die Zukunft der Menschheit. Aufsätze. Berlin: Suhrkamp, S. 7-48.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [Zugriff: 23.04.2019].
- Burckhardt, Martin (2018): Philosophie der Maschine. Berlin: Matthes & Seitz.
- Butollo, Florian/Nachtwey, Oliver (2018): Von der Entfremdung zur Befreiung: Philosophie und Soziologie der Arbeit bei Marx (Einführung der Herausgeber). In: Marx, Karl: Kritik des Kapitalismus – Schriften zur Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie. Herausgegeben von Florian Butollo und Oliver Nachtwey. Berlin: Suhrkamp, S. 167-176.
- Dewey, John (1919/1920/2019): Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20. Berlin: Suhrkamp.
- Han, Byung-Chul (2014a): Duft der Zeit – Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens (9. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Han, Byung-Chul (2014b): Im Schwarm – Ansichten des Digitalen (2. Aufl.). Berlin: Matthes & Seitz.
- Hegel, Georg W. F. (1807/2015): Phänomenologie des Geistes. Hauptwerke in sechs Bänden, Band 2. Hamburg: Felix Meiner.
- Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Henning, Christoph (2015): Theorien der Entfremdung – zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Honneth, Axel (2016): Vorwort. In: Jaeggi, Rahel: Entfremdung – Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Mit einem neuen Nachwort. Berlin: Suhrkamp, S. 7-10.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1988): Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer.
- von Humboldt, Wilhelm (1792/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders. (1960): Werke in fünf Bänden I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Iske, Stefan/Meder, Norbert (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den neuen Medien. In: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten – Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-38.
- Jaeggi, Rahel (2016): Entfremdung – Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Mit einem neuen Nachwort. Berlin: Suhrkamp.
- Jörissen, Benjamin (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/ Hediger, Vinzenz (Hrsg): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt a. M.: Campus, S. 49-64.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1959): Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 24-45.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungstheorie. Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung – Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 34-51.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leineweber, Christian (2017): Digitale Entfremdung – Grundlegung eines Begriffs zur Kritik am Digitalen. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.) (2017/2018): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. <https://fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation.shtml> [Zugriff: 23.04.2019].
- Leineweber, Christian (2019): Verzeitlichte Bildung. Zum Verhältnis von Selbstbestimmung und Zeit unter den Bedingungen des Technisch-Medialen. Diss. Hagen: FernUniversität.
- Leineweber, Christian (i.E.): Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel. Bielefeld: transcript (erscheint voraussichtlich 09/2020).

- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft (2 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter (1989): Reden und Schweigen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: DSV.
- Marx, Karl (1844/2018): Die entfremdete Arbeit. In: Ders: Kritik des Kapitalismus – Schriften zur Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie. Herausgegeben von Florian Butollo und Oliver Nachtwey. Berlin: Suhrkamp, S. 177-191.
- Marx, Karl (1872/2009): Das Kapital – Kritik der politischen Ökonomie. Ungekürzte Ausgabe nach der zweiten Auflage von 1872. Köln: Anaconda.
- Meder, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. In: Spektrum Freizeit 7 1&2, S. 119-135.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.) (2017/2018): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001256/DTiD_Niesyto_Medienpaedagogik_Kapitalismus_2017.pdf [Zugriff: 23.04.2019].
- Nowotny, Helga (1993): Eigenzeit – Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nowotny, Helga (1995): Wer bestimmt die Zeit? Zeitkonflikte in der technologischen Gesellschaft zwischen industrialisierter und individualisierter Zeit. In: Weis, Kurt (Hrsg.): Was ist Zeit? (2. Aufl.). München: Faktum, S. 81-100.
- Pietraß, Manuela (2018): Was ist das Neue an »digitaler Bildung«? Zum hochschuldidaktischen Potenzial der elektronischen Medien. In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 55, Jg. 28, 2017, S. 19-28.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten – Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palention, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-40.
- Rieger, Stefan (1999): Steigerungen. Zum Verhältnis von Mensch, Medium, Moderne. In: von Gravenitz, Gerhart/Hahn, Alois/Honneth, Axel/Wellbery, David (Hrsg.): Konzepte der Moderne. München: Fink, S. 417-439.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2012): Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp, S. 87-125.

- Rosa, Hartmut (2013a): Klassenkampf und Steigerungsspiel: Eine unheilvolle Allianz. Marx< beschleunigungstheoretische Krisendiagnose. In: Jaeggi, Rahel/Loick, Daniel (Hrsg.): Nach Marx – Philosophie, Kritik, Praxis. Berlin: Suhrkamp, S. 394-411.
- Rosa, Hartmut (2013b): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016). Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2018). Unverfügbarkeit. Wien: Residenz Verlag.
- Schumpeter, Joseph A. (1928/2016): Die Instabilität des Kapitalismus. In: Ders.: Schriften zur Ökonomie und Soziologie. Herausgegeben von Lisa Herzog und Axel Honneth. Berlin: Suhrkamp, S. 105-138.
- Sesink, Werner (2006): Bildungstheorie (Skript zur Vorlesung im SoSe 2006). Darmstadt. https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/bth_2006_kompl.pdf [Zugriff: 23. 04.2019].
- Sesink, Werner (2014): Eine kritische Bildungstheorie der Medien. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: VS Springer, S. 127-158.
- Sesink, Werner (2016): Bildung - ein Versuch über ihren Versuch. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-230.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Virilio, Paul (1993): Revolutionen der Geschwindigkeit. Berlin: Merve.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Tūrangawaewae: „Ein Ort zum Stehen“ – Selbstpositionierungen und Kritik im digitalen Zeitalter

Estella Ferraro

1 Einleitung: Bewegung

„BEWEGUNGEN sind konstitutiv für das Pädagogische. Sie unterliegen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und prägen diese mit. Pädagogisches Handeln bewegt Menschen wie Gesellschaften“ (DGfE Kongress 2018). Der Blick auf das Thema der Bewegung aus den verschiedenen Subdisziplinen eröffnet interessante Perspektiven auf die Verbindung von Pädagogik und Bewegung auch in Bezug auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, die durch Bewegungen geprägt sind und diese gleichzeitig selbst prägen. In Anbetracht dessen ergeben sich drei interessante Punkte, die auch als Ausgangslage der Überlegungen zu diesem Beitrag gesehen werden. So stellt sich erstens die Frage, wie Bewegung in ihrem Bezug zur Pädagogik überhaupt zu definieren und verstehen sei. Dies ist je nach Betrachtungsweise vom jeweiligen Kontext abhängig, aus dem heraus das Thema der Bewegung in Bezug zu pädagogischen Themen und Fragestellungen gesetzt wird. Während Bewegung zum Beispiel im Rahmen von Fragen nach Mobilität eine Rolle spielen kann, verdeutlicht der Bezug zu Mobilität auch die Möglichkeit von verschiedenen Betrachtungsweisen, wie am Beispiel von Fragen nach sozialer Mobilität (vgl. Berger 2001) im Gegensatz zu einer Thematisierung der Notwendigkeit zu Mobilitätsbereitschaft in Bezug zum Arbeitsplatz- und Wohnortswechsel aus einer neoliberal kritischen Perspektive (vgl. Bastian/Hebert 2019) deutlich wird. Während Bewegung so eine Relevanz für unterschiedliche Themen aufzeigen kann, zeigt die Varianz an Interpretationsmöglichkeiten zugleich auch die Notwendigkeit einer Eingrenzung auf einen bestimmten Kontext auf.

Aufgrund dieser Notwendigkeit ergibt sich zweitens, dass im Rahmen dieses Sammelbandes und speziell dieses Beitrags die Eingrenzung im weitesten Sinne auf das Thema der Digitalisierung bezogen ist. Digitalisierung kann hierbei als einer der zentralen kontemporären gesellschaftlichen Transformationsprozesse gesehen werden. So sprechen Gapski et al. (2017: 17) von „digitalen Transformationen“, die auch nach dem Bundesministerium für Wirtschaft und

Energie gerade vollzogen und „uns alle“ betreffen würden (BMWi o.J.: o. S.). Dabei wird deutlich, dass Digitalisierung sich auf eine Reihe unterschiedlicher Lebensbereiche auswirkt, wie sowohl in Auseinandersetzungen in den Bereichen von Politik, Arbeitsmarkt, Bildung und Wirtschaft deutlich wird, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Niesyto (2017) analysiert dabei den „digitalen Kapitalismus“, Zuboff (2015) beschreibt „surveillance capitalism“, was einen Fokus auf die durch Digitalisierung realisierbaren Kontrollmechanismen (vgl. Knoke 2014) setzt und gleichzeitig kritisch auf das enge Verhältnis von Digitalisierung und Kapitalismus hinweist. Was dabei insgesamt deutlich wird, ist die Reichweite dieser „digitalen Transformation“ (Gapski et al. 2017), die aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert werden kann. Die komplexen Systeme ökonomischer, gesellschaftlicher, kultureller und technologischer Strukturen führen dabei gleichzeitig oft zu Intransparenz (Turow 2011). Neben der Intransparenz dieser Strukturen ist ein weiteres Merkmal des Digitalen die Rigidität, die ihm inhärent ist.

Digitale Strukturen scheinen dabei immer an eine binäre Struktur gebunden zu sein. Die binäre Struktur erlaubt dabei häufig keine Möglichkeit des Aufbruchs dieser Binarität. Dem „Einen“ wird ein „Anderes“ gegenübergestellt. In ihrem Artikel unter dem Titel „(De-) Binarisierung und Bildung. Empirisch-theoretische Vignetten eines Zusammenhangs“ gehen Mecheril et al. (2008) auf genau dieses Verhältnis ein und argumentieren, dass Debinarisierung eben nicht das Andere der Binarisierung sein müsste, sondern eher als eine virtuelle Eigenschaft des Binären zu verstehen sei, das diesem Binären immer eingelagert ist, und durch ein Thematisieren und Herausfordern auf es bezogen ist (Mecheril et al. 2008). Um dies nun zurück auf das Thema Bewegung zu beziehen, ergibt sich die Frage, was das „Andere“ von Bewegung darstellen könnte und in welchem Verhältnis es zu Bewegung steht.

So ließe sich, drittens, formulieren, dass auch das „Andere“ der Bewegung eine zentrale Rolle spielt, sobald von Bewegung gesprochen wird und daher mitgedacht werden kann oder sogar sollte. Das Andere ließe sich in diesem Fall als ein Nicht-Bewegen, ein Stillstand charakterisieren und verdeutlicht dadurch auf metaphorischer Ebene noch einmal das Verhältnis zur Bewegung an sich. Dabei scheint es wichtig hervorzuheben, dass ein Thematisieren von Bewegung im Gegensatz zu oder auch in Zusammenhang mit einer Thematisierung von Stillstand nicht direkt positiv oder negativ zu bewerten ist. Auch hier erweist sich eine genaue Definition des Kontextes, für den Bewegung oder Stillstand relevant sind, als notwendig. An dieser Stelle bietet Sturms und Turners Konzept des *Türangawaewae* einen interessanten theoretischen Zugang, der den Moment des Stehens aufgreift und für die folgende Diskussion nutzbar macht (vgl. Sturm/Tuner 2017).

So soll in den folgenden fragmentartigen Absätzen und Gedanken das Verhältnis von Bewegung und Stillstand in Bezug zu Fragen von Kritik und Selbstpositionierungen im Kontext von Digitalität beleuchtet werden. Eine Betrachtung dieser Themen unter der hier vorgeführten Interpretationsweise soll wichtige Aufschlüsse in Bezug zu den zuvor erwähnten gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die sich gleichzeitig auch auf pädagogisches Handeln auswirken, ermöglichen. Dies wird im Laufe des Beitrages ausgearbeitet und anhand von verschiedenen Beispielen verdeutlicht.

2 Tūrangawaewae: Ein Ort zum Stehen

Tūrangawaewae ist ein Maori-Konzept, das eine Art Fundierung oder Grundlage beschreibt. Tāwhiao, der zweite König der Maori, hat auf dieses Konzept mit den folgenden Worten verwiesen:

„Ko Arekahānara tōku haona kaha

Ko Kemureti tōku oko horoi

Ko Ngāruawāhia tōku tūrangawaewae.

Alexandra will ever be a symbol of my strength of character

Cambridge a symbol of my wash bowl

And Ngāruawāhia my footstool.” (Te Ahukaramū Charles Royal 2018)

Die Worte des Königs setzen dabei spezielle Orte in Bezug zu den Bedeutungen, die diese Orte für eine Person haben können. Dabei wird *Ngāruawāhia* als expliziter Ort auch als „Tūrangawaewae“, hier übersetzt als Schemel bezeichnet. Tūrangawaewae ist gleichzeitig eines der bekanntesten Konzepte der Maori. Wörtlich bezeichnet *tūranga* dabei den Standpunkt und *waewae* die Füße. Insgesamt wird das Konzept daher häufig als eine Art „Ort zum Stehen“ übersetzt. Tūrangawaewae kennzeichnet Orte, an denen sich Menschen besonders befähigt und verbunden fühlen (ebd.). In der Maori Kultur ist Tūrangawaewae häufig auch mit der Marae verbunden, einer traditionellen Zeremonialstätte, die einen sozialen Raum für Praktiken schafft, in der viele Personen wichtige Traditionen und soziale Bräuche erlernen. In diesem Raum erlangen sie auch ihr Recht auf der Marae zu stehen und ihre Ansichten auf die Welt und das Leben zu teilen. Tūrangawaewae drückt daher nicht durch die wörtliche Bedeutung, einen Ort zum Stehen aus, sondern stellt auch in der Bedeutung darüber hinaus eine Art der Fundierung da, die durch Tradition und Festigkeit geprägt ist.

Sturm und Turner, die an der University of Auckland¹ in der Faculty of Education and Social Work und den Media and Communication Studies lehren und forschen, nutzen das Konzept des Tūrangawaewae in ihren Überlegungen um es mit der Whakapapa, d.h. dem Netzwerk, zu verbinden. So erschaffen sie ein theoretisches Konstrukt, basierend auf einem ohnehin auf Tradition verweisenden Konzept, das eng an die ihnen lokalen und kulturellen Traditionen gebunden ist und gleichzeitig darauf hindeutet, wie ein Fundament geschaffen werden kann; das Fundament auf dem das Individuum steht (metaphorisch und real) und sich zu dem Netzwerk, d.h. auch den Anderen, positioniert (vgl. Sturm/Turner 2017). Es gilt den Autoren dabei, das Konzept zu nutzen, um auf die Relationen zwischen Menschen hinzuweisen: zum einen, den Raum, der zwischen ihnen entsteht, indem sie miteinander interagieren, zu verdeutlichen; zum anderen, das Individuum an sich, als auf einem Fundament stehend, immer in Relation zu den Anderen seiend, zu verstehen. Ihre Perspektive auf das Netzwerk, ist dabei nicht nur an die Anderen als explizite andere Menschen gebunden, sondern weitergreifend zu verstehen.

Es sollen nun einige Argumente aufgezeigt werden, die verdeutlichen, inwiefern das Konzept des Tūrangawaewae für die hier angebrachten Überlegungen von Relevanz sein kann. Erstens liegt dies in der einfachen Definition des Standortes begründet, auf den Tūrangawaewae an sich hinweist und der im Gegensatz zu einem in Bewegung-seienden Zustand gesehen werden kann. Dies lässt sich sowohl wörtlich verstehen als auch metaphorisch. Es bedeutet, dass, zweitens, das Konzept des Tūrangawaewae nicht nur als physischer Standort gedeutet werden kann, sondern in seinem kulturellen Verständnis darüber hinaus auch als eine Art Standort im Sinne einer *Verortung* gesehen werden kann. Dies ist in dem ursprünglichen Konzept der Maori schon inhärent begriffen. Das Konzept stellt so nicht nur einen synchronen und physischen Standort dar, sondern kann auch als kultureller, diachroner Ort im Sinne einer Fundierung verstanden werden. Diese Überlegung deutet, drittens, auf das Argument hin, dass Tūrangawaewae daher auch als Metapher genutzt werden kann, um auf die Selbstpositionierung einer Person im Bezug zu den Netzwerken, in denen sich die Person befindet, hinzuweisen. So, scheint sich *Standort* schließlich nicht nur auf den eigentlichen Ort, ob wörtlich oder in dem zweitens genannten Verständnis, zu beziehen, sondern bringt gleichzeitig Fragen der Relationierungen dieses *Standortes* mit sich. Visuell lassen sich die drei Relevanzen wie folgt darstellen:

1 Die University of Auckland, an der die Autoren arbeiten, hat selbst ein Marae, genannt Wai-papa Marae, das für verschiedene Anlässe, so wie zum Beispiel Seminare aber auch die formelle Begrüßung von Besuchern und Einführung von neuen Mitarbeiter*innen benutzt wird. (University of Auckland 2018).

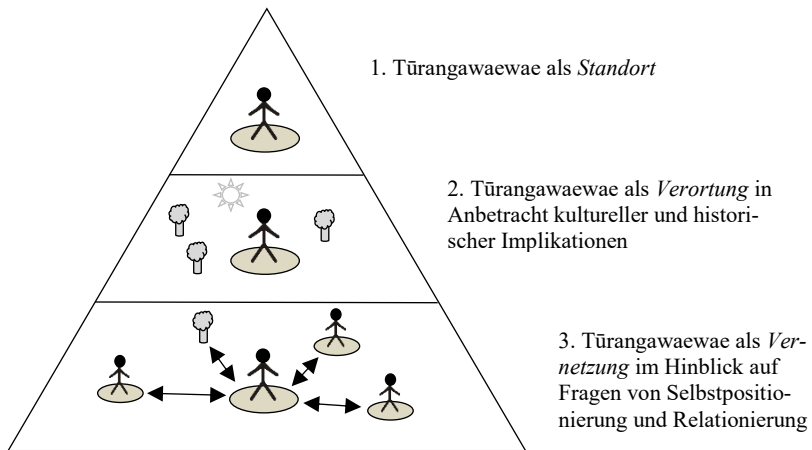


Abbildung 1: Relevanzen des Tūrangaewae-Konzeptes (Quelle: Eigene Abbildung)

Es sind diese drei Punkte, die ich im Folgenden wieder aufgreifen werde und auf deren Basis, Tūrangaewae als Konzept auf den hier angeführten Kontext übertragbar ist. Die wörtliche Bedeutung des Standortes, in Zusammenhang mit den kulturellen und historischen Implikationen des Konzeptes und mit einer Perspektive, die nach Sturm und Turner das Individuum in einem weitreichenden Netzwerk positioniert und relationiert, weist auf die möglichen Bezugspunkte des Konzeptes hin. So werden im Folgenden, zuerst die wörtliche Idee des Standortes aufgreifend, Fragen nach Bewegung und Stillstand beleuchtet. Unter der Frage „Stehen oder Gehen?“ sollen so auf Aspekte von Digitalisierung und postmodernen Lebensbedingungen hingewiesen werden, die das Individuum in genau diesem Zweispaß aus Bewegung und Stillstand verstehen.

3 Stehen oder Gehen?

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns“, besteht laut Wilhelm von Humboldt darin, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als nur möglich, zu verschaffen“ (Humboldt 2012: 94). Dieses viel genutzte Zitat

Humboldts weist dabei auf Spuren hin, die gleichzeitig immer auch auf Bewegung hindeuten, ohne welche es keine Spuren geben würde. So kann eine Transformation, auch im Sinne eines humboldtschen Bildungsverständnisses als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wie in der strukturalen Bildungstheorie Marotzkis zum Beispiel, als ein Bewegen von einem Verhältnis in das andere Verhältnis gesehen werden (vgl. Marotzki 1990). Ähnlich wie schon in der Diskussion des Tūrangawaewaelassen sich unter dieser Perspektive verschiedene Interpretationsmöglichkeiten von Bewegung feststellen. Auf einer ersten Ebene sei dies durch den expliziten Bezug zu Fragen von Mobilität, d.h. Bewegung an sich verstehen. Mobilität ließe sich so auf zweifache Weise in Bezug zum Selbst unter postmodernen Lebensbedingungen und pädagogischen Perspektiven setzen. Zum einen über räumliche Mobilität, im Sinne einer notwendigen Voraussetzung zur Flexibilisierung des Individuums (vgl. Faßler 2015; Ribolits 2006).

Hier lassen sich, zum Beispiel bei Faßler oder auch Ribolits, Argumente dafür finden, inwiefern eine Person in einer sich immer schneller verändernden Welt den Anforderungen der hierfür erwarteten Flexibilität nachkommen müsse, um in dieser Welt erfolgreich partizipieren zu können, vor allem in Bezug zu sozio-ökonomischen Strukturen im Sinne einer neo-liberalen Arbeitswelt. So argumentiert zum Beispiel Ribolits, dass Begriffe wie ‚Flexibilität‘ und ‚Mobilität‘, die in einer heutigen Gesellschaft gerne und viel genutzt werden, selbst immer auch einer ökonomischen Logik unterworfen seien (vgl. Ribolits 2006). Dies ermöglicht schließlich auch eine kritische Perspektive auf das sonst eher erstrebenswert erscheinende Verständnis von Flexibilität, in der das Individuum sich sozio-ökonomischen Zwängen unterordnen muss und Flexibilität so gewendet, genau das Gegenteil von einem Streben nach Freiheit und Autonomie des Individuums zum Ausdruck bringt. Mobilität wird so, auch im politischen Narrativ, zu einem wichtigen Werkzeug, um die eigenen Karrieremöglichkeiten zu verbessern, was auch dadurch verstärkt wird, dass Mobilität als ein zentraler Faktor für das *Recruiting* von Arbeitnehmern definiert wird (vgl. European Commission 2014). Der Mensch müsse dazu befähigt werden, ein „anpassungsfähiges mediales Selbst entwickeln und nutzen zu können“ (Faßler 2015: 33). Immer wieder, so scheint es, muss der Mensch sich selbst anpassen, flexibel und mobil sein.

Mobilität betrifft schließlich nicht nur den Aspekt der ‚räumlichen‘ Mobilität, oder der notwendigen Voraussetzung zur Anpassungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt, sondern spielt im sozialpädagogischen Diskurs auch in Bezug auf den sozialen Status eine zentrale Rolle. Soziale Mobilität vermittelt auf diese Art und Weise weitaus mehr als die kritische Perspektive des voran beschriebenen Bezuges zum Thema: eine Perspektive auf Bewegung, auf Mobilität die nicht auf das Individuum beschränkt ist, sondern sich vielmehr auf die

Position des Individuums innerhalb der Gesellschaft bezieht. Es impliziert gleichzeitig, dass es Positionen innerhalb der Gesellschaft in Bezug zu sozial-ökonomischen Faktoren und Bildungshintergründen gäbe, die es sich zu verlassen lohne, obwohl die Chancen dies zu tun eben nicht gerecht verteilt sind. Im weiteren Verlauf des Arguments spielt der Diskurs zu sozialer Mobilität eine nachrangige Rolle, es sei dennoch auf die Relevanz des Themas hingewiesen.

Das Aufgreifen räumlicher und sozialer Mobilität verdeutlicht sowohl räumliche, geographische, als auch soziale und individuelle (d.h. zum Beispiel den Zwang zur Anpassungsfähigkeit) Möglichkeiten zur Veränderung. Gleichzeitig verdeutlicht das Aufgreifen dieser Themen auch eine Perspektive auf das Andere von Mobilität, das im Begriff des Standorts deutlich wird. So können sowohl Mobilität als ein Bewegen, Verändern und Gehen, als auch der Standort als ein Nicht-Verändern und Stehen positiv und negativ gedeutet werden. Die Voraussetzung dafür hängt schließlich vom Kontext ab, also vom eigentlichen Standort und Ziel der Veränderung selbst. Bauman fasst die Notwendigkeit zur Veränderung in seiner Metapher des Fluiden, bzw. der Flüchtigkeit zusammen und begründet sie mit den postmodernen Lebensbedingungen, denen das Individuum ausgesetzt ist. Das Fluide sei, so Bauman, immer in Bewegung, in einem sich ständig verändernden Zustand, und würde dadurch zu Unsicherheiten und Unbeständigkeit führen (vgl. Bauman 2012).

Diesem Zustand des ständig sich Bewegendem wird im Digitalen ein Abspeichern einzelner, teilweise sehr vieler, dieser Momente entgegengesetzt. Dadurch entstehen diachrone Artefakte, auf die das Individuum sich, ganz im Sinne der eingangs erwähnten Spuren, immer wieder beziehen kann und teilweise muss (vgl. Fehér 2017).

Im Rückbezug auf Humboldts Zitat am Eingang dieses Abschnittes zurückzukehren wird deutlich, dass Humboldts „Spuren des lebendigen Wirkens“ (Humboldt 2012: 94) auch im Kontext des Digitalen relevant scheinen. Spuren sind es auch, die ich hier, im letzten Gedanken dieses Abschnittes, noch einmal aufgreifen will, um zum nächsten Punkt überzuleiten. In der Spannung zwischen Gehen und Stehen, mit den verschiedenen hier aufgeführten Interpretationsmöglichkeiten, entsteht schließlich der Bezug auf Bewegung, der bildlich gesprochen im Sinne des Gehens die Möglichkeiten für Spuren im Bild des Fußabdrucks eröffnet. Durch das Verändern der Position kann das Individuum so einen Abdruck zurücklassen, eine Spur, besonders im Ausdruck des „digital footprints“, des „digitalen Fußabdrucks“, entsteht so eine Verbindung zum Digitalen. Der digitale Fußabdruck als Konglomerat dessen, was wir posten, kommentieren, liken, kaufen, klicken, etc. wächst mit jeder Online-Interaktion (und teilweise auch mit Aktionen, die nicht einmal primär online stattfinden) weiter. Oder wie Bruno Latour es ausdrückt „[a]s soon as I purchase on the

web, I erase the difference between the social, the economic and the psychological, just because of the range of traces I leave behind“ (Latour 2007: o. S.). Der Fokus läge so nicht auf dem Übergang vom Virtuellen zum Realen, sondern vielmehr auf einem Level an „increasing *traceability*“ (ebd.). Die Verfolgbarkeit wird, hier von Latour mit dem Begriff der *traces/traceability* direkt mit dem Begriff der ‚Spuren‘ in Verbindung gebracht. So sind nicht nur aktuelle, sondern auch vergangene Spuren und Abdrücke des digitalen Selbst vorhanden und festgehalten (vgl. Ferraro, im Erscheinen; Fehér 2017). Im folgenden Abschnitt wird genau dieses Festhalten und Erfassen einer Position durch das Digitale genauer betrachtet.

4 Momente der Positionierung im Zeitalter ihrer technischen Perpetuierbarkeit

Im vorangegangenen Kapitel wurde schon das Prinzip des digitalen Fußabdrucks und den damit einhergehenden Moment der Datenspeicherung festgehalten. Daten können auf der einen Seite als Artefakte mit subjektiver Bedeutung verstanden werden und auf der anderen Seite sind sie informational ‚bits‘, die z.B. zu Marketing-Zwecken von Algorithmen ausgewertet werden können (Zuboff 2015: 79). Unabhängig von der Perspektive und Interpretationsweise wird jedoch deutlich, dass verschiedene Formen von persönlichen Daten aufgezeichnet und abgespeichert werden. Dadurch erfahren die Daten eine Perpetuation, d.h. eine Verewigung. Alle Ausdrücke, die geteilt werden, aber auch Metadaten können so abgespeichert und zu späteren Zeitpunkten wieder abgerufen, interpretiert und benutzt werden. Bauman vergleicht diesen Zustand, in Zusammenhang mit seiner Metapher des Fluiden, mit einem Schnappschuss, der an einen bestimmten Moment gebunden ist. Dieser Moment ist gleich schon wieder vorbei und macht den Kontext nur über die explizite zeitliche Positionierung deutlich. In diesem Sinne wird es wichtig, welche Daten in welchen Kontexten von wem abgespeichert, um direkt oder später weiterbenutzt zu werden (vgl. Bauman 2012). Nach Goffmans (2003) Theorie der Informationskontrolle, möchte das Individuum gerne Kontrolle darüber haben, welche Informationen Dritte über sie oder ihn erhalten. Auch boyd (2014) verdeutlicht dieses Verlangen nach Kontrolle über die eigenen digitalen Daten als ein zentrales Anliegen in der Interaktion die online stattfindet.

Das Europäische Recht geht darauf im Sinne des „Right to be forgotten“ ein (Mantelero 2013). So sollte jedes Individuum ein Recht darauf haben, dass Daten eben nicht ‚verewigt‘, sondern auch wieder gelöscht werden können.

Das Recht auf Vergessen kann in diesem Sinne gar als Notwendigkeit interpretiert werden (vgl. Burkell 2016).

Daten im Digitalen verweilen häufig und bieten daher längerfristig eine Angriffsfläche, aufgrund derer das Individuum sich der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen stellen muss. Dies hängt auch mit digitaler Architektur und dem Zugriff auf diese Daten zusammen, wie am Beispiel Snapchats deutlich wird. Das Bewusstsein über diese Mechanismen kann sich so negativ auf die Ungezwungenheit der Meinungsäußerung eines Individuums auswirken. „Positionierung von Person und Selbst wird zum Experiment, zur riskanten Investition (spekulatives Zukunftsbild), zum Projekt“ (Faßler 2015: 26). Es entsteht daher womöglich ein Risiko für das Individuum, sich selbst zu positionieren. Besonders unter der Perspektive von Überwachung² in Online-Kontexten (Lyon 2002; 2003) und dem Mangel an Transparenz darüber was mit digitalen Daten genau passiert (Turow 2011), scheint dieses Risiko in Anbetracht der Strukturen des Datensammelns zu wachsen. Gleichzeitig stellen digitale Daten und Technologien, in ihrer perpetuierenden Weise auch eine Art Koordinatensystem dar, in dem Lern- und Bildungsprozesse stattfinden (vgl. Jörissen/Marotzki 2008). Die medialen Artefakte können dabei als Orientierungshilfen dienen. Hieran zeigt sich wiederum, wie relevant die Auseinandersetzung mit der Speicherung und Darstellung dieser Artefakte ist.

„Digital technology arose out of information industries that themselves developed through the strategic commodification of information as stability, as that which allows us to orient ourselves in an ever-changing situation, information thus constitutes a new system of cardinality“ (Stiegler 2010: 78).

Information impliziert eine Stabilität, an der wir uns in einer sich-immer-verändernden Situation orientieren. Informationen beeinflussen so das ambivalente Verhältnis zwischen Stillstand und Bewegung, in dem das Individuum sich selbst positionieren und zu anderen relationieren kann/muss. Im Folgenden werden drei Beispiele besprochen, die dieses Positionieren im digitalen Raum auf unterschiedliche Art und Weise illustrieren.

2 Der Begriff der Überwachung wird hier in einem weiten Verständnis genutzt. Überwachung in Online-Kontexten kann somit auf politischer, ökonomischer oder auch sozialer Ebene verstanden werden (vgl. Bauman & Lyon 2013; Lupton & Williamson 2017).

5 Drei Beispiele

Im Folgenden werden drei Beispiele vorgestellt. Zwei dieser Beispiele sind aus empirischen Daten meiner Dissertation (Beispiel 1 und 3) (vgl. Ferraro, im Erscheinen). Das zweite Beispiel ist aus einem Lehrprojekt im Rahmen eines meiner Seminare an der Goethe-Universität Frankfurt, in denen die Studierenden ein Foto von sich machen sollten, auf dem sie eine persönliche Information oder ein „Geheimnis“ teilen und sich dabei so maskieren, dass sie nicht mehr erkenntlich sind.

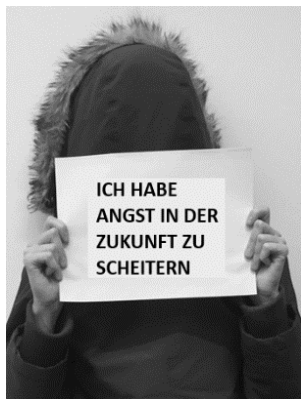
Beispiel 1: A young black man from Harlem

In einem Interview (vgl. Ferraro, im Erscheinen) beschreibt einer der Befragten seine eigene Identität in Bezug zu seiner kulturellen Herkunft und den medialen Produkten (in diesem Fall nicht im Speziellen *digital*), die ihn im Heranwachsen als Teenager beeinflusst haben, auf eine interessante Art und Weise. So gibt er an, in seiner Jugend viel Rap Musik von US-amerikanischen Künstlern gehört zu haben, die ein gewisses Leiden und einen Zorn zum Ausdruck gebracht haben, mit dem sich der Befragte als Jugendlicher gut identifizieren konnte. Er erzählt, während er als weißer irischer Junge auf dem Land gelebt hat, hätten ihn die Wut und der Schmerz, den er in Rap Musik von Künstlern aus New York hören konnte, dazu geführt, dass er sich als junger schwarzer Mann aus Harlem gefühlt habe. Beeinflusst durch seine nordirischen Eltern, in Südirland lebend, fühlt sich der Befragte während des Heranwachsens oft ausgeschlossen und nicht akzeptiert. In der amerikanischen Rap Musik, die er hört, findet er hingegen ein mediales Produkt, das seine eigene Position darzustellen vermag und zu dem er sich selbst in Beziehung setzen kann. Die kulturellen Unterschiede zwischen dem weißen Jungen auf dem Land in Irland zu den schwarzen Rappern aus Harlem scheinen so in den Hintergrund zu geraten und der Fokus auf ein Gefühl von Zorn und Ausgeschlossenheit scheint dazu zu führen, dass der Befragte sich im Interview, mit Blick auf sein Heranwachsen, selbst so positioniert, dass er den Bezug zu den Rappern sehr explizit deutlich macht und sich mit ihnen identifiziert.

Beispiel 2: Anti-Selfies

Das zweite Beispiel entstammt dem Projekt ‚Anti-Selfie‘. Hierbei sollen Studierende (oder Teilnehmer*innen des Projektes) ein Foto von sich machen, auf dem sie eine persönliche Information oder ein ‚Geheimnis‘ teilen, d.h. eine

Information, die sie unter normalen Umständen nicht direkt teilen würden. Wie persönlich diese Information ist, kann dabei variieren. Während das Teilen der Informationen an sich etwas mit der Person selbst zu tun hat, ist es gleichzeitig die Aufgabe, sich dabei so zu maskieren, dass man auf dem Foto selbst nicht mehr erkenntlich ist. Während man zwar in einer Form auf dem Bild zu sehen ist, soll doch unerkennbar bleiben, um wen es sich hierbei eigentlich handelt. Im gemeinsamen Betrachten der Bilder entsteht so ein Raum, in dem persönliche Informationen der Kursteilnehmer*innen geteilt werden, dies jedoch gleichzeitig nicht auf die einzelne Person zurückgeführt werden kann. Ein Ziel des Projektes ist es, darüber zu reflektieren, in welchen Kontexten man persönliche Informationen teilt, welche persönlichen Informationen man nicht gewillt ist zu teilen und aus welchen Gründen man diese Entscheidung trifft. Das Projekt hilft so, darüber zu reflektieren, wie sich die Daten auf die eigene Person beziehen bzw. inwiefern es für diese Entscheidung über das Teilen und Offenlegen wichtig ist, ob die Daten auf die eigene Person bezogen werden können oder nicht. Im Folgenden sind zwei Beispiele dieser Anti-Selfie Phase zu sehen, die trotz der Tatsache, dass die Personen nicht erkannt werden können, noch einmal pseudonymisiert wurden.



*Abbildung 2: Anti-Selfie
Beispiel 1 (Quelle: Eigene Abbildung)*



*Abbildung 3: Anti-Selfie
Beispiel 2 (Quelle: Eigene Abbildung)*

Abb. 2 verdeutlicht ein Geheimnis, welches sich auf ein Scheitern in der Zukunft bezieht. Wie zentral diese Angst für die Person spürbar ist und sich auf ihr Alltagsleben ausübt, wird nicht deutlich. Jedoch wird durch das Anti-Selfie eine Positionierung der Person zu diesem Thema ersichtlich. Während nicht klar ist, um wen es sich in dem Bild handelt oder warum die Person diese Angst

verspürt, stellt das Bild doch erstmal ein digitales Artefakt dar, welches einen Ausdruck dieser Sorge in sich trägt. Zentral ist hierbei nicht nur die Angst vor dem Scheitern, sondern auch der zeitliche Bezug, der hier durch den Bezug auf die Zukunft deutlich aufgemacht wird. Es wird gezeigt, dass unabhängig davon, ob die Person bis zu dem Zeitpunkt des Anti-Selfies schon einmal gescheitert ist, diese Gefahr für die Zukunft zu bestehen scheint. Dies schließt an Baumans Theorie der Fluidität und seiner Diagnose von postmodernen Lebensbedingungen an, in denen das Individuum aus seiner Perspektive mit Unbestimmtheiten und Unsicherheiten konfrontiert ist (vgl. Bauman 2006).

Abb. 3 zeigt eine Hundemaske vor der US-amerikanischen Flagge, mit dem Bekenntnis, die eigene Katze zu vermissen. Auch hier werden Positionierungen sichtbar. So wird durch den Inhalt und die Maskierung in einer gewissen Ironie mit der Differenz zwischen Katzen und Hunden gespielt. Die Flagge im Hintergrund stellt vor allem auch einen kulturellen oder geographischen Rahmen her, der interpretiert werden kann: Befindet sich die Katze in Amerika und wird deswegen vermisst oder hängt die Flagge rein zufällig im Hintergrund? Obwohl diese Fragen nicht aufgelöst werden, beeinflussen sie dennoch die Interpretation des Bildes. Das Bild drückt auf diese Weise etwas aus, das von den Betrachter*innen auf Basis derer eigenen Biographien interpretiert wird und werden kann (Kress 2009). Der Schnappschuss wird auf diese Weise zu einem perpetuierten Ausdruck. Durch die Einbindung in das Seminar und das Teilen mit den anderen Studierenden erfährt er gleichzeitig einen Moment an Öffentlichkeit.

Beispiel 3: Konsumkritik

Das dritte Beispiel ist aus einem Interview (Ferraro, im Erscheinen), in dem eine der Befragten beschreibt, wie schlimm sie es findet, dass Menschen suggeriert würde, Konsumgüter stellten einen Teil ihrer Identität dar. Sie kritisiert in scharfen Worten, dass es sich um eine Art Gehirnwäsche handelte, die besonders Jugendliche dazu führen könnte zu glauben, dass materielle Güter und Artefakte ausmachen, wer sie sind. Ein paar Zeilen später ist zu lesen, dass auch die Befragte selbst, durch ihr häufiges Umziehen zwischen verschiedenen Städten und Ländern bedingt, Konsumgüter als einen Teil von sich versteht. Immer, so sagt sie, wenn sie wieder an einen Ort kommt, an dem sie einmal gelebt habe, würde sie gewisse Produkte kaufen, wie zum Beispiel Kleidung von gewissen Marken oder einen Schokoriegel, die für sie eine *Identität der Dinge* darstellen würden. Sie geht so weit, diese Dinge im Internet zu bestellen, wenn sie dort, wo sie lebt, keinen Zugriff auf die gleichen Marken hat. Ihr eigenes sich-damit-Identifizieren wird dabei genauso thematisiert, wie die eingangs erwähnte Gehirnwäsche der Anderen. Dabei kann es stutzig machen,

diese beiden Argumente der Befragten in so zeitlicher und textlicher Nähe im Interview zu finden. Gleichzeitig ist genau diese Ambivalenz einer der zentralen Punkte in der Betrachtung der aktuellen Kontexte von Strukturen und Praxen. Das Beispiel verdeutlicht ein zentrales Problem zwischen Kritikfähigkeit und einem Mangel an Handlungsoptionen, dem Individuen in der Auseinandersetzung mit der Problematisierung der aktuellen Bedingungen und des eigenen Verhaltens häufig ausgesetzt sind. Die Befragte ist in der Tat in der Lage eine kritische und auch scheinbar reflektierte Perspektive zu den Strukturen einzunehmen. Dennoch scheint sie – ob bewusst oder nicht – gleichzeitig an den Strukturen zu partizipieren und ein Teil davon zu sein und sein zu wollen. Dies eröffnet eine Frage darauf, inwiefern Kritikfähigkeit, Partizipation und Handlungsfähigkeit zusammenspielen.

Relevanz der Beispiele

Die drei hier angeführten Beispiele (1) der kulturellen Identität, (2) der beiden Anti-Selfie Bilder und (3) der Identität der Dinge unterscheiden sich in dem, was sie aussagen, auf welche Aspekte und Lebensbereiche sie verweisen und auch darin, wie sie Themen Medien, Digitalisierung und Konsum aufgreifen. Alle drei Beispiele beschreiben auf unterschiedliche Art und Weise Orte des Positionierens und Relationierens. In allen Beispielen wird deutlich, dass sich die Individuen auf Basis unterschiedlicher Herangehensweisen und Möglichkeiten sowohl mit ihrer eigenen Position als auch mit den Relationen zu anderen auseinandersetzen. So lassen sich im Folgenden drei zentrale Beobachtungen entlang der eben erbrachten Beispiele in Bezug zu den dargestellten theoretischen Bezügen aufmachen. Das erste Beispiel verdeutlicht die Wichtigkeit des Aktes der Positionierung und des In-Relation-Setzens an sich. In Anlehnung an das zuvor beschriebene Konzept des Tūrangawaewae kann argumentiert werden, dass sich der Befragte durch seine Auseinandersetzung mit der Musik sowohl seiner eigenen Position bewusst wurde als auch diese in Bezug zu unterschiedlichen anderen Akteuren setzte. So wird durch die Musik auch ein Ort dargestellt, an dem sich der Befragte zu sich selbst und seiner Rolle als Außenseiter und in seiner Wut in ein Verhältnis setzte und dadurch selbstbestimmter und handlungsfähiger zu sein scheint. In diesem Sinne kann auch die Musik als mediales Artefakt selbst als eine Art Tūrangawaewae verstanden werden.

Die beiden Anti-Selfie Bilder stellen ebenfalls einen Ort dar, an dem die Individuen sich zu sich selbst in Beziehung setzen. So geschah dies auf einem der Bilder über Merkmale der Katze und der amerikanischen Flagge, die das Selbst direkt mit *Anderen* relationieren. Auf dem anderen Bild wird darüber hinaus ein Bezug zur zeitlichen Rahmung deutlich. So verweist die oder der

hier Dargestellte auf die Angst davor, in der Zukunft zu scheitern. Während der zeitliche Bezug zum einen explizit in Verbindung zum Inhalt des Bildes deutlich wird, verweist er gleichzeitig auf die Positionierung des Bildes, gebunden an einen expliziten Zeitpunkt innerhalb des Lebens des Individuums. Das Artefakt wird so an einen expliziten Zeitpunkt gebunden und verweist schließlich auch auf die mögliche Transformation dieses Zustandes in der Zukunft. Auf diese Weise wird nicht nur das Thema des Bewegens im metaphorischen Sinne deutlich, sondern es zeigt die Ambivalenz des zuvor beschriebenen, perpetuierten Moments.

Drittens, so zeigt das letzte Beispiel, scheint Selbsttransparenz in diesem Sinne in sich widersprüchlich. Während die Zahl und Vielzahl perpetuierter Momente, das heißt an Aussprüchen und digitalen Artefakten, im Sinne der Definition von digitalen Fußabdrücken immer größer wird, eröffnet sich auch die Frage nach ihrer Relevanz: Wie verändert sich das Verhältnis zum Selbst durch diese Momentaufnahmen und das Bewusstsein von Bewegung und Transformation des Selbst durch das Positionieren in Bezug zu diesen Artefakten? Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern das Positionieren des Selbst nicht nur im Sinne des Positionierens, Reflektierens und Kritisierens stattfindet, sondern auch in den Praktiken und Handlungen, die den Umgang des Individuums mit diesen Themen verkörpern und darstellen. So zeigt sich im dritten Beispiel der mögliche Widerspruch zwischen diesen beiden Perspektiven. Während es möglich ist, kritisch über ein Thema zu reflektieren, ist der praktische Umgang mit diesem Themenkomplex nicht unbedingt deckungsgleich. Dies scheint besonders in Anbetracht der Bedingungen aktueller digitaler Strukturen und Architekturen deutlich zu werden, wie Norberg et al. (2007) am Beispiel des Privacy Paradoxons deutlich gemacht haben.

6 Fazit: Kritik des Stehens, Kritik des Gehens

Die Frage nach dem *Selbst* ist auch:

„[...] eine Praxis andauernder Selbstbefragung, die die Art des Selbstverhältnisses nach Maßgabe moralischer Vorschriften und damit den ethischen Selbstbezug des Individuums regelt. Über Praktiken der Selbstvergewisserung, Geständnispraktiken nach dem Muster der Beichte stellt sich Selbsttransparenz her“ (Bublitz 2003: 23).

Durch Selbstbefragung setze sich das Individuum so in Bezug zu sich selbst. Dieser Selbstbezug kann auch über Praktiken des Sich-Vergewisserns stattfinden und ist gleichzeitig an ethische und moralische Standards gebunden. Im vorangegangenen Teil wurde argumentiert, dass sich diese Selbstverhältnisse in den drei angeführten Beispielen an unterschiedlichen Praktiken zeigen.

Hierbei wurden die Bezüge zu den zuvor beschriebenen theoretischen Grundannahmen deutlich. In der Ambivalenz der Rolle der Kritik, in Verbindung mit der Annahme des perpetuierten Moments, lassen sich so einige Schlussfolgerungen ziehen, die ich an dieser Stelle darlegen möchte.

Kritisches Positionieren scheint in einer ambivalenten Rolle gefangen zu sein. Kritik wird durch die digitale Transformation aus zweierlei Gründen erschwert. Zum einen kann ein kritisches Positionieren (ob zu sich selbst oder zu anderen) dann schwierig werden, wenn dieser Moment perpetuiert, d.h. verewigt wird. Die Sorge, etwas Falsches zu teilen, drohende Zensur und nicht transparente Konsequenzen usw. können so dazu führen, dass eine freie Artikulation verhindert werden kann (vgl. Hayes 2007; Thorson 2014; Kwon et al. 2015). Dies ist vor allem deswegen demokratiepolitisch bedenklich, weil nicht nur in sozialwissenschaftlicher Forschung, sondern auch im Grundgesetz, d.h. im Gesetz zum allgemeinen Persönlichkeitsrecht, die Notwendigkeit zum freien Ausdruck als Voraussetzung für die Persönlichkeitsentfaltung gesehen wird (BVerfG 15.12.1983 – Az. 1 BvR 209/83). Dessen Einschränkung gilt es somit zu verhindern - besonders in dem Moment, in dem die Daten von Akteuren wie Facebook gespeichert und kuratiert werden und das Individuum nur noch beschränkte Kontrolle über die eigenen Daten besitzt (vgl. Hogan 2010). Die Wichtigkeit des Rechtes auf Vergessenwerden, „the right to be forgotten“ (Mantelero 2013; Burkell 2016), wird hierbei deutlich.

Gleichzeitig scheint es so, dass durch die ständige Transformation und die Menge an Daten, die in digital-administrativen Strukturen gespeichert werden, ein einzelnes Datum schnell an Relevanz verlieren kann. So ist ein einzelnes Selfie neben einer Reihe an Selfies aus derselben Situation, bei denen die Unterschiede marginal sind, nicht so bedeutend. Auch in Zusammenhang mit politischer Berichterstattung lässt sich feststellen, dass durch „communicative capitalism“ und dem Prinzip der „fantasy of abundance“ Nachrichten irrelevant werden, indem sie nur noch Teil eines zirkulierenden Prozesses sind, der keine Antwort und Reaktion mehr erfordert (Dean 2008). Losgelöst vom Kontext passiert das Folgende mit der Nachricht:

„Its particular content is irrelevant. Who sent it is irrelevant. Who receives it is irrelevant. That it need be responded to is irrelevant. The only thing that is relevant is circulation, the addition to the pool“ (Dean 2008: 26)

Dies kann besonders in aktuellen politischen Kontexten beobachtet werden, wie am Beispiel Donald Trumps deutlich wird. Durch den Überfluss an Informationen, die Beschleunigung von wechselnden Verhältnissen und politischem Geschehen auf globaler Ebene und ständig neuen Technologien, wird das ambivalente Verhältnis zum Artikulieren reifiziert. Die Artikulation an sich läuft Gefahr irrelevant zu werden und somit den Akt der Artikulation zu verhindern.

Die Rolle der Kritik scheint unter diesen Konditionen in derselben Ambivalenz gefangen zu sein: zwischen der Sorge etwas Falsches zu äußern, auf unterschiedliche Meinungen zu treffen, und der Angst davor, den Standort nicht mehr wechseln zu können (um den Bezug zu Tūrangawaewae noch einmal deutlich zu machen) und dem Bewusstsein der möglichen Nutzlosigkeit von Kritik an sich, bedingt durch die Metapher des Fluiden, des ewig sich Verändernden und Bewegten, das den Inhalt der Kritik irrelevant werden lassen kann.

Die Folgenden Umgangsformen, um dieser Ambivalenz entgegenzutreten, wurden in der Diskussion deutlich:

1. *Selbstzensur*: Empirische Studien haben verdeutlicht, dass eine Umgangsform in der Selbstzensur liegt. So gaben Befragte an, Meinungen (zum Beispiel politischer Art) aufgrund möglicher Reaktionen und der Angst vor Konsequenzen in sozialen Netzwerken nicht zu teilen und sich selbst zu zensieren (vgl. Thorson 2014; Kwon et al. 2015). Somit laufen sie weder Gefahr sich auf etwas festzulegen, noch dass dieses Festlegen irrelevant wird.
2. *Anonymisierung*: Im Beispiel der Anti-Selfies ist der Rückbezug zur Person nicht möglich. Dadurch kann in unterschiedlichen Graden eine freie Artikulation gefördert werden. Die Gefahr des Ausgrenzens und Isolierens, die in der Theorie der Schweigespirale eine Rolle spielt, wird somit umgangen.
3. *Kontrolle über die eigenen Daten*: Das Recht auf Vergessenwerden in der Datenschutzgrundverordnung stellt ein Beispiel dafür dar, wie dem Individuum Kontrolle über die eigenen Daten zugesprochen werden soll. Wie in den *Critical Code Studies* deutlich wird, ist Kontrolle über die eigenen Daten jedoch nicht nur an juristische Bedingungen gebunden, sondern vor allem auch daran, wie digitale Architekturen Praxen im Umgang mit diesen Daten hervorbringen (vgl. Cox 2012; Jörissen/ Verständig 2017). Das Gefühl der Kontrolle über die eigenen Daten kann somit auch das freie Äußern von Kritik und Partizipation beeinflussen.

Digitale Strukturen erfordern ein Zusammenspiel von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren. Dabei ist die Frage nach der Architektur dieser Strukturen besonders deshalb wichtig, weil damit Aspekte von Kontrolle über die eigenen Daten sowie Möglichkeiten der Anonymisierung so gestaltet werden können, dass freies sich Ausdrücken und kritisches Äußern erleichtert wird. Eine Reflexion dieser Bedingungen ist wichtig, um Räume zu schaffen, in denen Individuen der Akt eines (kritischen) Positionierens und Relationierens ermöglicht wird. Dies geschieht auf drei Ebenen: zum einen auf der individuellen Ebene des Selbst (verdeutlicht durch das Anti-Selfie Projekt und einer Reflexion darüber, inwiefern und unter welchen Bedingungen eine Person gewillt

ist, unterschiedliche Arten an Informationen zu teilen). Zum zweiten wird deutlich, dass Privatheit und digitale Strukturen auch auf sozialer Ebene relevant sind. Schlussendlich ist eine Diskussion auf struktureller Ebene nötig, nämlich in Bezug auf juristische Rahmen und digitale Architekturen (Jörisen/Verständig 2017). Das Ziel dabei wäre, dass menschliche und nicht-menschliche Akteure zusammen digitale Praxen schaffen, bei denen ein gleichzeitiges Bedürfnis nach Bewegung sowie einem festen Standort im metaphorischen Sinne möglich werden/sind. So können inhaltliche Debatten, Kritik und Selbstbezug bestmöglich erlaubt werden und es wird ein Raum geschaffen, in dem das Individuum, im Sinne des Tūrangawaewae, befähigt wird.

Literatur

- Bastian, Jasmin/Hebert, Estella (2019): Considerations on Europeanisation at Universities: Establishing Low-threshold (Digital) Opportunities for Mobility between Social Inequalities and Changing University Structures. In: *MedienPädagogik* 31, Oktober, S. 192-212. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2019.01.28.X>.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt/Lyon, David (2013): *Liquid Surveillance*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, Peter A. (2001): Soziale Mobilität. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske & Budrich, S. 595–605.
- BMWi - Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. (o. J.): Den digitalen Wandel gestalten. Dossier Digitalisierung. <http://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/digitalisierung.html> [Zugriff: 28.01.2019].
- boyd, danah (2014): *It's complicated – the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Bublitz, Hannelore (2003): Erinnern und Identität. In: Gamm, Hans-Jochen/Keim, Wolfgang (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2003: Erinnern – Bildung – Identität*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 19-34.
- Burkell, Jacquelyn (2016): Remembering me: big data, individual identity, and the psychological necessity of forgetting. In: *Ethics and Information Technology*, 18(1), S. 17-23.
- Cox, Geoff (2012): *Speaking Code: Coding as Aesthetic and Political Expression*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dean, Jodi (2008): Communicative Capitalism: Circulation and the Foreclosure of Politics. In: *Digital Media and Democracy: Tactics in Hard Times*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. S. 101-121.
- DGfE Kongress 2018 (2018): Bewegung DGfE Kongress 2018. <http://www.dgfe2018.de/> [Zugriff: 23.12.2018].

- European Commission (2014): The Erasmus Impact Study. Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faßler, Manfred (2015): Mediales Selbst. Bildung fürs Ungewisse. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Thorsten (Hrsg.): Subjekt – Medium – Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-38.
- Fehér, Katalin (2017): Netframework and the Digitalized-mediatised Self. In: Corvinus Journal of Sociology and Social Policy, 8(2017), S. 11-126. DOI: <https://doi.org/10.14267/CJSSP.2017.01.06>.
- Gapski, Harald, Monika Oberle/Walter Staufer (2017): Einleitung. In: Harald Gapski, Monika Oberle/Walter Staufer (Hrsg.): Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Schriftenreihe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 17-30. http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10111_Medienkompetenz_ba.pdf. [Zugriff: 28.01.2019].
- Goffman, Erving (2003): Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Hayes, Andrew (2007): Exploring the Forms of Self-Censorship: On the Spiral of Silence and the Use of Opinion Expression Avoidance Strategies. In: Journal of Communication, 57, S. 785-802. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2007.00368.x> [Zugriff: 23.01.2019].
- Ferraro, Estella (im Erscheinen): Wilful Blindness – on the relationship of identity, agency and personal data. Diss. Frankfurt: Goethe-Universität/ Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Hogan, Bernie (2010): The Presentation of Self in the Age of Social Media: Distinguishing Performances and Exhibitions Online. In: Bulletin of Science, Technology & Society, XX(X), S. 1-10.
- Humboldt, Wilhelm von (2012): Theorie der Bildung des Menschen. In: Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam. S. 93-99.
- Jörissen Benjamin/Verständig, Dan (2017): Code, Software und Subjekt. In: Biermann Ralf/Verständig, Dan (Hrsg.): Das umkämpfte Netz. Wiesbaden: Springer VS. S. 37-50.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.) Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-70.
- Knocke, Felix (2014): Bilde dich gefälligst selbst! Wie die Digitalisierung der Bildung und die Kontrollgesellschaft zusammenhängen. In: Standpunkte 3/2014. S. 1-5.
- Kress, Gunther (2009): Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Kwon, Hazel/Moon, Shin-Il/Stefanone, Michael A. (2015): Unspeaking on Facebook? Testing network effects on self-censorship of political expressions in social network sites. In: Qual Quant (2015) 49: 1417. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0078-8>.

- Latour, Bruno (2007): Beware your imagination leaves digital traces. <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-129-THES-GB.pdf> [Zugriff 23.01.2019].
- Lupton, Deborah/Williamson, Ben (2017): The datafied child: the dataveillance of children and implications of their rights. In: *New Media and Society*, 19(5), S. 780-794.
- Lyon, David (2002): *Everyday Surveillance - Personal Data and Social Classifications*. In: *Information, Communication and Society*, 5, 2, London: Routledge. S. 242-257.
- Lyon, David (2003): *Surveillance as Social Sorting – Privacy, Risk and Digital Discrimination*. London: Routledge.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: DSV.
- Mantelero, Alessandro (2013): The EU Proposal for a General Data Protection Regulation and the roots of the 'right to be forgotten'. In: *Computer Law & Security Review*, 29 (3), S. 229–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.clsr.2013.03.010>.
- Mecheril, Paul/Probadnick, Daniela/Scherschel, Karin (2008): (De-) Binarisierung und Bildung. Empirischtheoretische Vignetten eines Zusammenhangs. In Kalscheuer, Britta/Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.). *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt a. M.: Campus. S. 383-406.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: *Medienpädagogik*, 27, S. 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>. [Zugriff: 25.01.2019].
- Norberg, Patricia/Horne, Dan/Horne, David (2007): The Privacy Paradox: Personal Information Disclosure Intentions Versus Behaviors. In: *Journal of Consumer Affairs* 41, S. 100 - 126. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00070.x>.
- Ribolits, Erich (2006): Flexibilität. In Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien: Erhard Löcker.
- Stiegler, Bernard. (2010): Memory. In Mitchell, William/Hansen, Mark (Hrsg.) *Critical terms for media studies*. Chicago: University of Chicago Press. (S. 64-87).
- Sturm, Sean/Turner, Stephen (2017): *Unmastering University*. Vortrag auf der ECER 2017, Kopenhagen (unveröff.).
- Te Ahukaramū Charles Royal (2018): Papatūānuku – the land - Tūrangawaewae – a place to stand, In: *Te Ara - the Encyclopedia of New Zealand*. <http://www.Te-Ara.govt.nz/en/papatuanuku-the-land/page-5> [Zugriff: 22.01.2019].
- Thorson, Kjerstin (2014): Facing an uncertain reception: young citizens and political interaction on Facebook. In: *Information, Communication & Society*, 17,2, S. 203-216, DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.862563>.
- Turow, Joseph (2011): *The Daily You*. New Haven & London: Yale University Press.
- University of Auckland (2019): *Waipapa Marae*. https://www.auckland.ac.nz/en/on-campus/life-on-campus/maori-life-on-campus/waipapa-marae.html?_ga=2.171194663.649566923.1548687272-632524153.1548687272 [Zugriff: 28.01.2019].

Zuboff, Shoshana. (2015): Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. In: *Journal of Information Technology*, 30. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 75-89.

Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen

Alessandro Barberi und Christian Swertz

„Ein Vorgang ist formal beschreibbar, sofern es möglich ist, diesen mit Hilfe künstlicher Symbole so darzustellen, daß die Bedingungen des typographischen, schematischen und interpretationsfreien Symbolgebrauchs erfüllt sind.“ (Krämer 1998: 2)

1 Einleitung

Es gibt kaum etwas, das mystischer erscheinen kann als die Digitalisierung. Dementgegen hat Joseph Weizenbaum bereits 1976 festgehalten: „Eine der Eigenschaften formaler Sprachen, ja ihr Wesen besteht darin, daß ihre sämtlichen Transformationsregeln rein syntaktisch sind [...]“ (Weizenbaum 1994: 100). Formale Sprachen dienen daher – informatisch betrachtet – der Formulierung von Algorithmen (vgl. Hinst 1973: 472), die Sybille Krämer (1988: 159f.) als von Maschinen durchführbare Schemata beschrieben hat, welche elementar, determiniert, allgemein und endlich sind. Kurz: Alles an Algorithmen und Programmierzeilen ist auch im Sinne der Aufklärung eindeutig, explizit und klar. Nichts an ihnen entzieht sich der menschlichen Vernunft, weil sie auch rational hergestellt wurden. Allerdings kann eine (auch theologisch-religiöse) Mystifizierung ideologisch hilfreich sein, wenn es darum geht, Macht durch Medien auszuüben.

Dass Medien zum Zwecke der Machtausübung verwendet werden, beginnt schon mit der sumerischen Keilschrift um 4.000 v. Chr., die von der Tempeladministration für die Kontrolle von Händlern, das Steuerwesen und die staatliche Überwachung verwendet wurde (vgl. Soden 1985: 30; zur babylonischen Erfindung einer Symbolschrift, die durch das Aufeinandertreffen von Sumerern und Akkadern möglich wurde vgl. Cassirer 2007: 79f.).

Auch Harold A. Innis hat als Begründer der *School of Toronto* hinsichtlich der ägyptischen Gesellschaft und Kultur der 5. Dynastie (etwa 2750 v. Chr.)

festgehalten, dass die Schrift direkt mit den klassenspezifischen Notwendigkeiten des Staates und seiner Bürokratie in Zusammenhang stand:

„Die stark zentralisierte Bürokratie jedoch ließ die Teilung in eine gebildete und eine ungebildete Klasse entstehen. In einer dezentralisierten Bürokratie nahmen die Verwaltungsaufgaben zu, wurde die Schreibkunst gefördert, ein System einheitlicher Rechtschreibung eingeführt und der Staatsdienst für den Mittelstand zugänglich gemacht. In der 12. Dynastie des mittleren Königreiches wurden die Rechte und Privilegien des Adels der Zentralmacht des Königs entsprechend abgewandelt.“ (Innis 1951: 135f.)

In diesem Sinne hat auch die *Grammatologie* von Beginn an auf einen derartigen Begriff der Schreibkunst gesetzt und diese mit Fragen nach Macht und Herrschaft verknüpft (vgl. Deleuze 1992). Jacques Derrida hat mit *Das Ende des Buches und der Anfang der Schrift* das Problem zwischen (gesprochener) Sprache und Schrift ebenfalls sehr weit zurückdatiert (vgl. etwa Derrida 1992: 17).

Kontrolle und Überwachung waren dabei nicht auf den Staat beschränkt. Im Falle der Vulgata kann die Glaubenskontrolle auf eine lange Tradition zurückgreifen:

„Das einzige Buch, das totale Werk, alle möglichen Kombinationen *im Inneren* des Buches, das Baum-Buch, das Kosmos-Buch, all diese Gemeinplätze, die den Avantgarden lieb und teuer sind, [...] Wenn das Leidenschaftsdelirium zutiefst monomanisch ist, dann findet die Monomanie ihrerseits ein Grundelement ihres Gefüges im Monotheismus und im BUCH. Der merkwürdigste Kult von allen.“ (Deleuze/Guattari 1992: 177)

Dies lässt die mediengeschichtliche These zu, dass mit der (pädagogischen) Vermittlung einer Schriftsprache von Beginn an und bis heute immer auch die Vermittlung schrifttypischer Herrschaftsstrukturen verbunden war, die – nicht zuletzt mit der Bibel – durch den theologischen „Kult des Buches“ stabilisiert wurden. Insofern ist es wenig überraschend, wenn auch algorithmenbasierte Medien zu ähnlichen Zwecken verwendet werden.

Dass auch andere und modernere Medien zu ähnlichen Zwecken verwendet werden, haben z.B. Horkheimer und Adorno mit ihrer Analyse der Produktion und Konsumtion von Kultur in der Kulturindustrie herausgearbeitet und in der *Dialektik der Aufklärung* (1944) deutlich wahrgenommen, dass die kapitalistische (Kultur-)Industrie den Subjekten ihre Erfahrungen in *schematisierter* Form aufoktroyiert:

„In der Seele sollte ein geheimer Mechanismus wirken, der die unmittelbaren Daten bereits so präpariert, daß sie ins System der Reinen Vernunft hineinpassen. Das Geheimnis ist heute enträtselt. Ist auch die Planung des Mechanismus durch die, welche die Daten beistellen, [...] aufgezwungen, so wird doch die verhängnisvolle Tendenz [...] verwandelt. Für den Konsumenten gibt es nichts mehr zu klassifizieren, was nicht selbst im Schematismus der Produktion vorweggenommen wäre.“ (Horkheimer/Adorno 2006: 132f.)

Bereits hier werden die Klassifikationen, wie sie auch durch Algorithmen vorgenommen werden, so gedacht, dass die Schematisierung *verdrängt* wird. Therapievorschläge für die durch die Verdrängung ausgelösten Medienphobien werden von Horkheimer und Adorno zwar nicht gemacht, finden sich aber z.B. in der Geschichte der Medienpädagogik bei Dieter Baacke (1973: 39). Dennoch kann festgehalten werden, dass bereits in den 1940er Jahren auf den Umstand der medientechnologischen Schematisierung von menschlicher Erfahrung und Wahrnehmung verwiesen wurde, der hinsichtlich heutiger Medientechnologien nichts an Aktualität verloren hat.

Angesichts der immer schon bestehenden Praxis medialer Machtausübung erscheint es nun wenig sinnvoll, sich darauf zu beschränken herauszuarbeiten, dass es eine Praxis der Machtausübung gibt. Eine solche Beschränkung ermöglicht zwar ein Bewusstsein, das aber im Falschen stecken bleibt, weil eine Aneignung so nicht ermöglicht wird. Es geht uns darum die Aneignung von Praktiken medialer Machtausübung zu untersuchen, um – in Anlehnung an den Begriff *Doing Gender* (vgl. etwa Buikema/van der Tuin 2009) – ein *Doing Digital* zu argumentieren. Im Folgenden wollen wir daher die Bestnde der *Handlungsorientierten Medienpädagogik* (vgl. Baacke 1992, Niesyto 2006, Schorb 2008, Hug 2011) und damit die Tätigkeit und das Wirken (*Doing*) der Digitalisierung (*Digital*) erstens praxeologisch, zweitens pragmatistisch und drittens handlungstheoretisch im Sinne einer reflexiven Sozialwissenschaft erweitern und diskutieren.

2 Macht und Digitalisierung

Digitalisierung wird vor allem als eine Form der Machtausübung kritisiert (vgl. Becker 2014). In diesem Sinne hat schon Max Weber (1972: 28f.) mit seiner Definition von Macht, Herrschaft und Disziplin den Machtbegriff darauf bezogen, dass Menschen, die gegen ihren eigenen Willen handeln, dem widerstreben. Diese Form der Machtausübung wird auch als Unterdrückung oder Unterwerfung bezeichnet, der sich nach Foucault ein Subjekt durch die *Entunterwerfung* (fr. *dassujettissement*) widersetzen kann. So wäre

„die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfgsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung.“ (Foucault 1992: 15)

Insofern wollen wir auch in Erinnerung rufen, dass Pierre Bourdieu seine Bildungssoziologie auf der Einsicht aufgebaut hat, dass das Bemerkenswerte gerade darin besteht, dass die *Unterwerfung* viel regelmäßiger ist, als der Widerstand:

„Ebenso lässt man sich oft von den oberflächlichsten Phänomenen beeindruckt: Rebellionen, Subversionen, Insurrektionen, Revolutionen, während das Verblüffende, das Erstaunliche gerade das Umgekehrte ist: daß der Ordnung so oft gehorcht wird.“ (Bourdieu 2014: 289)

Eine weitere hier zu ergänzende Variante der Machtausübung, bei der Widerstand bzw. Entunterwerfung durch Macht so verhindert wird, dass man einen Menschen dazu bringt, etwas *gegen seine Interessen* zu tun, er aber glaubt, dass dies seinem Willen entspricht, es also gar nicht erst zum Widerstreben kommt, lässt sich als *Manipulation* bestimmen.

Eine letzte zu bedenkende Form der Machtausübung ist die demokratische, bei der ein Mensch mit seiner informierten Zustimmung dazu gebracht wird, gegen seine Interessen zu handeln. Gerade angesichts der Gewaltenteilung (vgl. Montesquieu 2018) bleiben die Quantitäten und Qualitäten der Machtausübung auch im Zeitalter der Digitalisierung insofern im Verhältnis von Staat und Subjekt, d. h. zwischen öffentlicher und privater Macht, zunächst zwar gleich. Im Binnenverhältnis von Macht und Freiheit des Staates, also öffentlicher Macht und öffentlicher Freiheit, werden aber mit der *demokratischen Gewaltenteilung* die Balancen verschoben, weil Freiheit nicht nur einer Institution oder gar nur einer Person zukommt, sondern – meist – drei Institutionen (Legislative, Judikative, Exekutive) im Sinne der Volkssouveränität (vgl. Maus 2011). Dabei kann betont werden, dass dieser Problemkreis der Politik auch angesichts der Digitalisierung auf dem Spiel steht.

Deshalb wollen wir zwischen digitalem Zwang, digitaler Unterdrückung, digitaler Manipulation und digitaler Demokratie unterscheiden, wobei wir die demokratische Variante der Machtausübung bevorzugen, weil wir private Freiheit im Sinne einer *politischen Ästhetik* schön finden.

Digitale Medien können nun verwendet werden, um Schematisierungen zu erzeugen, um Zwang auszuüben, um zu manipulieren, um zu unterdrücken oder eben auch, um *Demokratie* zu befördern: so etwa, wenn es um die *Transparenz* von und die *Partizipation* an Machtausübung geht wie in der Causa Snowden (vgl. Poitras 2014; Stone 2016).

Insofern stellt sich mit Walter Benjamin (1991) nach wie vor die Frage nach der *technischen Reproduzierbarkeit* des sozialen und/als medialen Raums, die schon Baudrillard zu seiner Theorie des Simulakrums animierte. Diese kann angesichts von *Filter Bubbles*, *Fake News* oder auch der Macht des Medienimperiums von Rupert Murdoch (Fox-TV, 20th Century Fox etc.) nach wie vor aktualisiert werden:

„Benjamin und McLuhan haben klarer als Marx gesehen, daß die wirkliche Botschaft, das eigentlich letzte Wort in der Reproduktion selbst liegt. Und daß die bloße Produktion keinen Sinn hat: ihre gesellschaftliche Finalität geht in der Serienproduktion verloren. Die Simulakren sind der Geschichte überlegen.“ (Baudrillard 1991: 88)

Vor dem Hintergrund derartiger Herrschaftsdispositive im Zeitalter der Digitalisierung gilt es nun, die Verfügung über Algorithmen als Machtprozess im Blick auf die Freiheit von Akteur*innen zu interpretieren. Hinsichtlich einer wissensorientierten Medienkompetenzvermittlung können Algorithmen kritisch reflektiert werden, indem sie in einer digitalen *Gesellschaft des Spektakels* (vgl. Debord 1996; Losurdo 2017) verortet werden, die sich zu einem großen Teil in der von Manipulationen durchzogenen medialen *Infosphäre* der Simulation abspielt (vgl. Becker et al. 2003). Aber inwiefern können Staatsbürger*innen des 21. Jahrhunderts die Informationslabyrinth „durchschauen“ und sich die Dialektik von Schein und Sein zwischen (symbolischem) Überbau und (materieller) Basis zu eigen machen? Im Folgenden versuchen wir – mit Bourdieu und Habermas im Hinterkopf – angesichts des amerikanischen *Pragmatismus* Argumente für die *Handlungsorientierte Medienpädagogik* herauszuarbeiten, um danach die handlungstheoretischen Möglichkeitsbedingungen von Medienaktivismus, Widerstand oder Subversion zwischen Subjektivierung und Kollektivierung klarer fassen zu können.

3 Pragmatismus

Eine mögliche Bezugstheorie für die *Handlungsorientierte Medienpädagogik* (vgl. Baacke 1992, Niesyto 2006, Schorb 2008, Hug 2011) liegt mit dem *Pragmatismus* (vgl. Nagl 1998) vor, der grundlegend als Handlungstheorie zu fassen ist, die einem „primacy of practice“ (Putnam 1994: xlvi, 155 und 177) folgt. Philipp Dorstewitz hat deshalb im *Handbuch Pragmatismus* „Handlung“ als Grundbegriff definiert und festgehalten:

„Für Pragmatisten erschließt sich die Bedeutung und Relevanz von philosophischen Begriffen erst im Hinblick auf praktische Konsequenzen und deren Einbettung in erfahrende, planende und kommunizierende Handlungsprozesse.“ (Dorstewitz 2018: 44)

Die Medienpädagogin Claudia de Witt hat den Pragmatismus daher für eine Begründung der Mediendidaktik herangezogen. Gemeinsam mit Michael Keres hat sie die Arbeiten von Peirce interpretiert und eine problemlösungsorientierte Perspektive argumentiert. Die beiden arbeiten dabei im Rekurs auf Dewey ein spezifisches Verhältnis von Theorie und Praxis heraus:

„JOHN DEWEY (1859 – 1952) geht von einem Gedanken aus, der für uns heute fast selbstverständlich klingt, nämlich dass Theorie und Praxis in einem engen Zusammenhang stehen.“ (Kerres/de Witt 2002: 15)

Hervorgehoben werden in der Folge die aufeinander verwiesenen Fragen der Medien für Bildung und der Bildung für Medien. Dabei wird deutlich unterstrichen, dass der Pragmatismus ein zutiefst *relationales* Denken darstellt: „An die Stelle solcher, von aussen gesetzter Ziele betont DEWEY den *relationalen* Charakter von Zielen, Mitteln und Konsequenzen im Prozess der *Erfahrung*.“ (ebd. 17)

Dabei geht es nach Auffassung von Kerres und de Witt nicht darum, ideale Ziele anzustreben. Demokratie kann unseres Erachtens aber als ideales Ziel ausgewiesen werden, weil sie auch als Bildungsideal tradiert werden muss. Es ist jedenfalls klar, dass normative Wertungen als Geltungen einen Prozess in Gang setzen können, der Veränderung(en) möglich macht. Die Prozesshaftigkeit rückt dabei in den Mittelpunkt. Und sowohl epistemologische als auch praktische Fragen der Demokratie wurden im Rahmen des Pragmatismus oft im Rekurs auf Deweys *Democracy and Education* (1987) diskutiert (vgl. Anderson 2013: 255–279). Insgesamt ist es also buchstäblich die *Pragmatik*, die pragmatistisches Denken ausmacht. Auch Karl-Hermann Schäfer hat die *Medienpädagogik des Pragmatismus* auf diese *Pragmatik* bezogen, um Medien – ähnlich wie Dieter Baacke – zwischen Aufnahme (Mediennutzung) und Herstellung (Mediengestaltung) zu situieren:

„Die Pragmatik im weiteren Sinne umfaßt neben der aktiven Medienrezeption auch die Medienproduktion und fragt insofern nach dem Zusammenhang von Medienrezeption und Medienproduktion. Hierbei begreift sie diesen Zusammenhang gleichsam als einen kreisförmigen Prozeß, wobei sich Medienrezeption und Medienproduktion wechselseitig voraussetzen.“ (Schäfer 2001: 148)

Diese auf Verhältnisse (Relationen) und nicht auf Wesenheiten (Substanzen) rekurrierende, kreisförmige Perspektive wird in der relationalen Medienpädagogik im Blick auf Bildungsprozesse als Abbildung von Geltung in die Lernzeit verstanden. Entscheidend ist aus unserer Sicht dabei, dass dies auch für Technologien der Machtausübung gilt. Dabei geht es laut Kerres und de Witt nicht um vorgebbare Bildungsinhalte und -ziele, die mit dem Medienkompetenzbegriff formuliert werden, sondern darum, „Menschen teilhaben zu lassen an der hochgradig mediatisierten Kultur und Gesellschaft“ (vgl. Kerres/de Witt 2002: 16, Swertz 2014).

Damit wird auch die Dynamik moderner Gesellschaften vor Augen geführt. Genau das erreicht Dieter Baacke über eine Diskurspragmatik (vgl. Barberi 2018), wenn er den Kreativitätsbegriff in den Medienkompetenzbegriff einlagert, der durch Mediengestaltung, Mediennutzung und Medienkunde unmittelbar an *Erfahrungen* mit Medien gebunden wird. Medienkritik muss hier

eingetragen werden, weil die im Pragmatismus zu Recht hervorgehobene „Inquiry“ im Sinne des Forschungsprozesses auf ein *reflexives* Denken hinausläuft, also auf eine kritische Reflexion der Möglichkeitsbedingungen von Erfahrung (im Sinne Immanuel Kants).

Mit seiner Betonung eines erfahrungs- und handlungsgeleiteten Lernens als Teil von pragmati(sti)sch erfassten Bildungsprozessen liefert der Pragmatismus damit wertvolle Perspektiven für die Medienpädagogik und die Erwachsenenbildung und ist daher mehrfach „anschlussfähig“. So spielt der Pragmatismus etwa in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik und der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie von Faulstich eine eminente Rolle, der ihn explizit im Umfeld *Relationaler Lerntheorien* platziert hat:

„Pragmatismus ist demnach einzuordnen als Form der Praxisphilosophie. Das Konzept geht aus von der Grundannahme, dass die menschliche Fähigkeit, Theorien zu entwerfen, ein Bestandteil reflektierter Praxis ist. [...] Es gibt, *John Dewey* folgend, kein Problem des Gegensatzes von Theorie versus Praxis, sondern des Verhältnisses von intelligenter Praxis versus desinformierter, stupider Praxis.“ (Faulstich 2013: 77)

Dabei muss auch nachdrücklich betont werden, dass der Pragmatismus – schon durch Peirces kritische Kant-Rezeption (Peirce 1868) – eine Epistemologie und Wahrheitstheorie in sich trägt:

„Der Pragmatismus als eine Wahrheitstheorie kann als eine Anwendung dieser allgemeinen Methode auf eine besonders wichtige metaphysische Frage verstanden werden, auf die Frage nämlich, worin Wahrheit besteht. Peirce, James und Dewey [...] stimmen [...] darin überein, dass der Unterschied zwischen der Wahrheit und der Falschheit einer Überzeugung praktische Konsequenzen haben muss [...].“ (Hartmann et al. 2013: 10)

Diese umfassen nach Dewey auch logische Schlüsse, insofern das Handeln als Bedingung der Möglichkeit der Logik ausgewiesen wird. Insofern ist auch die mit Dewey verwandte Erkenntnistheorie Norbert Meders, in der das mit dem Begriff der Pragmatik reflektierte Problem als *Vollzug* diskutiert wird (vgl. Meder 2014), hinsichtlich der widerständigen Konstitution von (post-) moderner Subjektivität aktualisierbar, weil der von Wittgenstein her gedachte Sprachspieler nur in der konkreten Praxis des Spielens begriffen werden kann und epistemologisch eben nicht das *Wissen*, sondern – im Rekurs auf Hegel (1970: 65ff.) und Wittgenstein (1984) – die *Gewissheit* in den Mittelpunkt gerückt wird. Mit Gewissheit bezeichnet Meder die subjektive Befindlichkeit in der Praxis des Wittgensteinschen Sprachspiels (vgl. Meder 1987: 25), die mit Maschinenwissen gerade *nicht* vergleichbar ist. Die Gewissheit ist als *Befindlichkeit*, mit Referenz auf die Privatsprachenargumentation und damit auch in Erinnerung an die *Ordinary language philosophy*, privat, während Wissen grundsätzlich öffentlich ist.

Freiheit wird dabei von Meder nicht nur in einer marginalisierten und damit ohnmächtigen Form als Kontingenzkriterium des Moralsystems verstanden,

sondern machtvoll als Bedingung der Möglichkeit von Gewissheit ausgewiesen, die angesichts von *Big Data* und Digitalisierung *auch* auf maschinelles – also operationalisierbares – Wissen zurückgreifen kann: Ich kann mir Gewissheit über meine private Freiheit verschaffen, aber nicht wissen, dass ich frei bin.

Die Freiheit zu denken ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen zu denken. Das hat schon Kant in der *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784) mit dem Verhältnis von privatem und öffentlichem Gebrauch der Vernunft markiert, indem der *private* Gebrauch gerade als Teil der (verbeamteten) „Maschine“ – nach einem Wort von Friedrich II. – zum Gehorchen zwingt und der *öffentliche* Gebrauch in eben dieser Maschine im Sinne des Weltbürgertums und der Aufklärung frei sein soll und muss (vgl. Kant 1999: 22).

In diesem Sinne unterscheidet Kant mit seiner Freiheitsantinomie (3. Antinomie) die Kausalität der *gesetzmäßigen* Natur von der Kausalität der *handelnden* Freiheit. Dabei geht es immer auch um Vernunft und die vernünftige Äußerung des Gelehrten. Kant rückt dabei – ganz ähnlich wie später Dewey in seiner Logik – einen methodisch gesicherten und insofern notwendig öffentlichen Vernunftbegriff in den Mittelpunkt, der die Vernunft zur Erkenntnis drängt. Freiheit, die Kant in praktische, psychologische und transzendente Freiheit unterscheidet, wird dabei raffiniert in ein Verhältnis zur Vernunft gesetzt: Denn Kant spricht in der im Folgenden zitierten Passage nicht davon, dass ein privater Gebrauch von Vernunft gemacht werden *muss*. Es *darf* ein privater Gebrauch von Vernunft gemacht werden:

„Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand *als Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen* Posten oder Amte von seiner Vernunft machen darf.“ (ebd.)

Der private Gebrauch im Verzicht auf Freiheit mit vernünftigem Einverständnis widerspricht der Idee der Vernunft also nicht, sondern kann eine vernünftige Entscheidung sein. Privat ist diese Entscheidung, insofern es wegen der Antinomie zwischen Freiheit und Vernunft nicht zu einer Nötigung kommen kann, sondern eine freie Entscheidung für diese private Handlung getroffen wird, die vernünftig (also in der Öffentlichkeit) nicht zu sichern ist.

Auch Michel Foucault hat diese bemerkenswerte Drehung Kants zwischen privatem und öffentlichem Gebrauch der Vernunft verwundert wahrgenommen, wenngleich er die für Kant konstitutive Figur der *Selbstbefreiung*, die aufgeklärte Subjektivität im machtfreien Raum des gelehrten öffentlichen Diskurses (Kant 1789) möglich werden lässt, im fatalen Auseinanderdividieren von Aufklärung und Humanismus einige Seiten später überspringt und damit

– wie so oft ungenannt – Heidegger und dem *Humanismusbrief* das Wort erteilt. Wichtig(er) aber ist, dass auch Foucault vermerkt, dass gerade der private Gebrauch an das *Amt* gebunden ist:

„Der Mensch, so Kant, macht einen privaten Gebrauch seiner Vernunft, wenn er »Teil der Maschine« ist; d. h. wenn er in der Gesellschaft eine Rolle zu spielen hat und Funktionen erfüllt: [...] er findet sich dabei in einer bestimmten Position, in der er Regeln anzuwenden und bestimmte Ziele zu verfolgen hat. [...] Andererseits, wenn man nur rasoniert, um seine Vernunft zu gebrauchen, wenn man als vernünftiges Wesen rasoniert (und nicht als Teil einer Maschine), wenn man als Mitglied einer vernünftigen Menschheit rasoniert, dann muß der Gebrauch der Vernunft frei und öffentlich sein.“ (vgl. Foucault 1990, 39f.)

Wir lassen beiseite, dass Kant den öffentlichen Gebrauch der Vernunft sehr wohl und *buchstäblich* auch als Teil der Maschine begreift, was Foucault fast schon überlesen muss. Was Kant als privaten Gebrauch der Vernunft bezeichnet, ist aber durchaus als Machtausübung zu begreifen, die wiederum private Freiheit einschränkt. Der öffentliche Gebrauch der Vernunft wird in der Universität, sofern sie Menschen für die Ausübung eines Berufs ausbildet, in eine private Machtausübung transformiert, die öffentliche Freiheit einschränken kann (vgl. Swertz 2017). Wenn es den in der Universität Handelnden jedoch um Wahrheit geht, wird ein Freiraum erzeugt, der durch die von Kant skizzierte, inneruniversitäre Gewaltenteilung hergestellt wird.

Nur nebenbei sei bemerkt, dass mit dem auf Gewissheit bezogenen Verständnis von Freiheit im Anschluss an Meder dabei die auch den evolutionär gedachten Pragmatismus orientierende Zukunftsoffenheit, die als pädagogisches Problem zu berücksichtigen ist, mit bedacht ist: „So gehen die Sprachspieler – ohne Wissen, aber in Selbstgewissheit – in eine offene Zukunft“ (Meder 1987: 27). Eine offene Zukunft, die – im Gegensatz zu einer geschlossenen und mechanisch determinierten – die Möglichkeit in sich birgt, Subjektivität in *Freiheit* zu gestalten.

Ausgehend von den soeben analysierten Möglichkeiten auch über den Pragmatismus und Kantianismus Subjektivität, Individualität und Souveränität frei zu konstituieren, stellt sich angesichts von *Big Data* und Digitalisierung im neoliberalen Spätkapitalismus die Frage, wie die individuellen Nischen der „Subjektivierung(en)“ auf kollektiver Ebene – etwa im Sinne parteilicher oder gewerkschaftlicher *Organisation* – intersubjektiv bzw. interaktiv überbrückt werden können, um der Fatalität rein subjektiver – und damit neoliberal isolierter – Widerständigkeit durch gemeinsames politisches Agieren im Sinne von Kooperation und Solidarität zu entgehen. Dafür sind (kollektiver) Medienaktivismus (vgl. Barberi/Sütl/Hug 2011) und (individuelle) Subversion (Foucault 1987) geeignete Methoden, mit denen von einer Medienkritik immer wieder zur Mediengestaltung, d. h. zur praktischen und pragmati(sti)schen

Produktion subjektiver Freiheit in der Absicht der Aneignung privater Macht im Kontext kollektiver Subversion gewechselt werden kann.

4 Medienaktivismus, Widerstand und Subversion

Algorithmen sind keine natürlichen, sondern artifizielle Gegenstände und werden eben von Entscheidungsimpulse setzenden Akteur*innen gemacht. Angesichts der Gemachtheit von Algorithmen stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von (wissenschaftlicher) Erkenntnis, (politischen) Interessen und der Rolle und Funktion von Technologie(n). Im Rekurs auf Weber und Marcuse hat Jürgen Habermas bereits in den späten 1960er Jahren u. a. festgehalten, dass technologische Rationalisierung im Kontrolldispositiv ihren politischen Gehalt verdeckt:

„Jene Rationalität erstreckt sich überdies nur auf Relationen möglicher technischer Verfügung und verlangt deshalb einen Typ des Handelns, der Herrschaft, sei es über Natur oder Gesellschaft, impliziert. Zweckrationales Handeln ist seiner Struktur nach die Ausübung von Kontrolle.“ (Habermas 1969: 49)

Deshalb sollten diese gesellschafts-, herrschafts- und machtkritischen Aspekte der (politischen) Ideologiekritik gerade im Blick auf Pragmatismus (Dewey), Praxeologie (Bourdieu) und Handlungstheorie (Habermas) auch auf Fragen des *Designs* von Algorithmen bezogen werden, also einfach auf die Frage, wie und was mit Daten *gemacht* wird, um in der digitalen Welt *aktiv* werden zu können. Modisch gesprochen: Das medienpädagogische Potenzial der Digitalisierung liegt mithin im *Doing Digital*. Denn ohne praktische Nutzung und Gestaltung von Daten durch Akteur*innen würden selbige nicht *aktiv* bzw. *aktiviert* werden. Daher gilt auch für *Doing Digital*, was Sven Kommer praxeologisch und handlungsorientiert für *Doing Gender* festgehalten hat:

„*Doing gender* [...] als eine sozialisationsmächtige performative Praxis ist aber nicht nur bei der Rezeption [...] zu beobachten, vielmehr ermöglichen der Umgang mit den Medien noch vielfältige andere Handlungsformen, innerhalb derer ebenfalls ein *doing gender* nicht nur möglich, sondern auch beobachtbar ist.“ (Kommer 2008: 214)

So wird auch *Doing Digital* im Sinne einer performanzorientierten Praxis des (widerständigen) Medienumgangs begreifbar. Entscheidend ist aus der hier relevanten Sicht das Verhältnis von Subjekt und Kollektiv als Gemeinschaft oder Gesellschaft (vgl. Tönnies 2010) und die Frage, ob die Macht des Subjekts im Kollektiv oder die Macht eines Kollektivs aus Subjekten in den Mittelpunkt gerückt wird. Wegen des pädagogischen Grundproblems der Zukunftsoffenheit (vgl. Litt 1927), und weil es uns hier um die Freiheit geht, rücken wir die

Macht des interaktiv verankerten Subjekts im Kollektiv in den Mittelpunkt, das in seiner Entscheidungsimpulse setzenden *Medienaktivität* über die Potenz von Subversion, Widerstand und privater Machtaneignung verfügt.

Das kann etwa durch eine Bezugnahme der handlungsorientierten Medienpädagogik auf Medienaktivismus erreicht werden, die Theo Hug angemahnt hat. Er betont in kritischer Absicht gegenüber den normalen Abläufen in der (medienpädagogischen) Institution:

„Medienaktivismus und handlungsorientierte Medienpädagogik können insofern als weitgehend disjunkte Bereiche beschrieben werden, als zumindest in der institutionalisierten Medienpädagogik die Aufdeckung von Schwächen der Demokratie, die Einübung von zivilem Ungehorsam, die Förderung von Zivilcourage und Widerständigkeit gegenüber problematischen Mainstream-Entwicklungen sowie die transmediale Organisation von Lern- und Bildungsprozessen nur partiell eine Rolle spielen.“ (Hug 2011)

In diesem Sinne gilt es eben diese subversiven Handlungsformen zu stärken. Ganz auf widerständiger Linie hat Petra Missomelius ein Plädoyer für das (*Cultural*) *Hacking* als medienaktivistische Subjektivierungsform gehalten und hervorgehoben:

„Die hackende Person ist eine, die in der Lage ist, einen Code zu knacken, welcher Art dieser Code auch ist: sprachlich, sozial, psychisch oder technisch. Insofern handelt es sich um eine spielende Figur, die durch Interventionen Diskurse in Bewegung bringt.“ (Missomelius 2018)

Dabei ist die Falte der Subjektivierung im Zeitalter des Neoliberalismus von janusköpfigem Charakter. Denn dort, wo Widerstand möglich wird, hat sich z.B. auch die kapitalistische Ich-AG eingenistet. So pendelt die digitale Quantifizierung des Ich zwischen Selbstausbeutung und Selbstbestimmung.

Gemessen an der „Freiheit“ von Daten, die z.B. über *Creative Commons* zur Verfügung gestellt werden, ist das medienkritische *Doing Digital* also ein handlungstheoretisch, praxeologisch und pragmatistisch fassbarer Ort, an dem sich in der Konstitution von Subjektivität Widerstand und Subversion *artikulieren* können. Das korrespondiert der *Selbstbestimmung*, nicht aber, wie hier nach dem oben Ausgeführten zu bemerken ist, der *Selbstgewissheit*. Die Freiheit im Umgang mit Daten ist insofern öffentliche Freiheit, aber keine private Freiheit:

„Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Quantified Self ist folglich auch eine Auseinandersetzung mit diesen vorherrschenden Werten und bietet ferner Anlass zu der Frage, wie es zu solchen Werten gekommen ist, was also der Sinn und der Wert dieser Werte ist.“ (Damberger 2017: 175)

In diesem Sinne wurde auch mehrfach auf die Notwendigkeit verwiesen, eine *Medienethik* (im Umgang mit Algorithmen) zu entwerfen und im Sinne eines

souveränen Lebens, der Stärkung von personaler Autonomie und des individuellen Entscheidungswillens medienpädagogisch umzusetzen. Niels Brügger hat dabei betont, dass Medienkompetenzförderung demokratische Staatsbürger*innen befähigen muss, sich für ihre Interessen und Lebensbedingungen einzusetzen zu können:

„Dann würde in demokratischen Verfahren entschieden werden, wie die Souveränität auch angesichts Big Data zu schützen ist und unter welchen Bedingungen auch die Überwachung / Manipulation / Beschränkung von Handlungsautonomie akzeptabel erscheint.“ (Brügger 2015: 60)

Insofern ist die oben bei Immanuel Kant diskutierte Gegensätzlichkeit von „Freiheit“ und „Zwang“ bzw. „Privatheit“ und „Öffentlichkeit“ mehr als aktuell, da etwa der Erhalt des Sozial- und Wohlfahrtsstaats und die Notwendigkeit das Steuersystem *öffentlich* zu „erzwingen“ immer auch mit der Etablierung von medientechnologischen Mechanismen einhergehen, die einer „sanften Steuerung“ und damit der Machtausübung bedürfen. Dies setzt immer auch (Medien-)Bildung voraus, die Staatsbürger*innen in einen medienkritischen und d. i. *aufgeklärten* Zustand versetzen mag. Dahingehend fordert auch Christoph Koska eine Medienethik für digitale Bürger*innen:

„Als anwendungsbezogene Komponente eines grundlegenden Medienbildungsprozesses [...] könnte eine digitale Bildungsidentität schließlich dazu beitragen, die Autonomie der Menschen im Umgang mit ihrem digitalen Profil ganz wesentlich zu verbessern [...].“ (Koska 2017: 89)

Parallel dazu fordern Grimm und Kimmel ganz im Sinne der *Medienkritik* die Modellierung einer wertebezogenen Medien- und Privatheitskompetenz, die mit einer *Digitalen Ethik* auf den Punkt gebracht werden könnte:

„Ziel einer angewandten Digitalen Ethik ist es, den Erwerb einer wertebezogenen Medienkompetenz zu fördern. Damit ist die Befähigung verbunden, Medien bzw. mediales Handeln bewerten, Folgen abschätzen und verantwortungsbewusst handeln zu können.“ (Grimm/Kimmel 2015: 116)

Insgesamt müsste mithin eine Medienpädagogik (im Rahmen der *Community*) etabliert werden, die sich den kapitalistischen Vorgaben des digital-kybernetischen Kapitalismus (vgl. Barberi 2017) widersetzt, indem die grundlegenden (ökonomischen) Fehlannahmen des Neoliberalismus und der marktradikalen Chicago Boys kritisiert, zerlegt und der *Universitas* im Sinne der Gelehrten*republik* verwiesen werden. Dabei sollte auf widerständige und subversive Gegenstrategien gesetzt werden, um sie im Sinne Gramscis *hegemonial* werden zu lassen.

So geht es auch Stefan Selke dezidiert um eine Rückgewinnung des individuellen Entscheidungswillens angesichts der neoliberalen Aufgabe der Autonomie:

„Es ist aber auch möglich, andere Prioritäten zu setzen. Gegenbewegungen wie Digital Detox oder Mindfulness regen dazu an, Abhängigkeiten von Technologien zu reduzieren und Entscheidungsautonomie zurück zu gewinnen. Damit besteht die Herausforderung für einen medienpädagogischen bzw. medienpolitischen Zugang zum Thema darin, das TINA-Syndrom („There is no alternative“) aus den Köpfen zu verbannen.“ (Selke 2018: 105)

Einer derartigen digitalen Entgiftung – von der Eisernen Lady, dem Schauspielerpräsidenten und den Chicago Boys – müssten auch kollektive Widerstandsformen – z.B. gewerkschaftlich organisierte Demonstrationen in Kooperation mit NGO's wie *attac*, gemeinsame und parteilich strukturierte politische Forderungen in den Parlamenten, die Konstitution einer europäischen Bewegung (vgl. Bourdieu 2002) und der globale Aufbau einer Neuen Internationale (vgl. Derrida 2004) – zur Seite gestellt werden. Denn dann würden die individuellen und subjektiven Widerstandslinien auch auf institutioneller, politischer und d. h. immer auch *staatlicher* Ebene ihre progressive Schlagkraft im Klassenkampf souverän unter Beweis stellen, sich wirksam repräsentieren und Macht im Interesse der demokratischen Maximierung privater Freiheit gestalten können – sei es im Sinne des Anarchismus (Stowasser 2007) oder im Sinne einer „Staatslinken“ (Bourdieu 2014).

5 Demokratie und Bildung im Zeitalter der Informationsreproduktion

Die Zukunftsoffenheit der Pädagogik erfordert gerade angesichts von Big Data und Digitalisierung die Annahme eines solidarisch in Kollektive eingebetteten autonomen Subjekts, das sich politische und institutionelle Rahmenbedingungen schaffen kann, in denen es seine Kompetenz(en) kreativ und innovativ im Sinne widerständiger Taten und machtaneignender Handlungen entfalten kann. Eine Entfaltung, in der aufgeklärte Subjektivität, Individualität und Souveränität im Sinne der kantischen Selbstbefreiung zum Ausdruck kommen.

Auch Dieter Baacke hat im Rekurs auf den *Symbolischen Interaktionismus* die *Spontaneität* der einzelnen und der Menschen insgesamt betont, die sich Systemrationalitäten und Strukturfunktionen widersetzen und ihre Welt *aktiv* gestalten können. Gegen jeden Behaviorismus betonte er an verschiedenen Stellen eben diese Spontaneität (vgl. z.B. Baacke 1973: 112). Ganz in diesem Sinne hat auch Pierre Bourdieu in Überwindung des klassischen „harten“ Strukturalismus immer wieder auf der „Singularität“ der/des „schöpferisch Wirkenden“ (Bourdieu 1999: 10) oder jener des „Ich“ (Bourdieu 2001: 172) insistiert, die wir mit der Wortfügung „Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen“ ebenfalls übernehmen.

Didaktisch geht es auch im Sinne klassischer Bildungsideale darum, Bildungsanlässe für souveräne Staatsbürger*innen zu schaffen, die als aufgeklärte Subjekte Weltbürger*innen im Sinne der (Gelehrten-)Republik werden und sich dabei selbst durch ihre Mündigkeit befreien können. (Digitale) *Citoyens* (des 21. Jahrhunderts) können nur im schlechtesten und ungünstigsten Fall anderen – vor allem gegen die Demokratie gerichteten Akteur*innen – nicht gleichranging begegnen, sich aber gegen diese wehren, weil sie über eine Zweitschlagkapazität im Klassenkampf verfügen und wie etwa proletarische Gewerkschafter*innen den bourgeoisen Kapitalist*innen angesichts des digitalen und kybernetischen Kapitalismus gegenüber stehen und nachgerade mit diesen in Streit geraten *müssen*. Im guten Fall begegnet der (digitale) *Citoyen* (des 21. Jahrhunderts) allen anderen Menschen gleichranging und folgt „auf gleicher Augenhöhe“ dem demokratischen Respektieren des anderen durch (analoges) intersubjektives und (digitales) interaktives kommunikatives Handeln in sozialen und medialen Räumen (vgl. Barberi/Trültzsch-Wijnen 2012).

Das führt nun zu einem scheinbaren Widerspruch, weil solchen Entscheidungsimpulse setzenden Akteur*innen eben nicht vorgeschrieben oder „aufgezwungen“ werden kann, was sie unter Medienkompetenz zu verstehen haben, da sich diese keineswegs nur theoretisch, sondern – nicht zuletzt über *situated knowledge* (vgl. Haraway 1988) – vor allem *praktisch* konstituiert. Daher kann es nur darum gehen, dass die Lernenden selbst entscheiden können, welche Medienkompetenz sie sich aneignen wollen, wodurch sie aus demokratiepolitischer Sicht etwa an der Hochschule auch an allen Belangen von Forschung und Lehre im Sinne demokratischer Partizipation zu beteiligen sind (vgl. Swertz/Mildner 2015). So wäre eine freie, geheime und gleiche Wahl in allen Bildungsinstitutionen als Form der Regierungswahl (z.B. der Schulleitung) anzustreben.

Auch in diesem bildungspolitischen Sinne kann die praxeologisch, handlungstheoretisch und pragmatistisch abgestützte kritische Sichtweise im Kontext der emanzipatorisch-politischen und der reflexiv-praktischen als *Handlungsorientierte Medienpädagogik* verortet werden. Dabei bringt der politische Anspruch der progressiven Demokratisierung und der Forderung nach gesellschaftlicher Veränderung im *Digitalen Zeitalter der Informationsreproduktion* (vgl. Benjamin 1991) einer *Gesellschaft des Spektakels* (vgl. Debord 1996; Losurdo 2017) die Notwendigkeit mit sich, deren *Infosphären* (vgl. Becker et al. 2003) und *Simulakren* (vgl. Baudrillard 1991) im Sinne der *Medienkritik* und *Medienpraxis* theoretisch zu durchdringen. Denn nur dadurch können gesellschaftliche Gegebenheiten durch digitale Praktiken und Handlungsimpulse des Medienaktivismus verändert und d. h. immer auch *revoluted* werden. Parallel dazu haben schon Jürgen Hüther und Bernd Schorb im

Lexikon *Grundbegriffe Medienpädagogik* und im Artikel *Medienpädagogik* festgehalten:

„Damit [mit der medienpädagogischen Betonung der gesellschaftlichen Relevanz der Medien und ihrem konkreten Nutzen für den Einzelnen, A. B./C. S.] machte sich die sogenannte emanzipatorische bzw. handlungs- und teilnehmerorientierte Medienpädagogik auf den Weg, deren Hauptanliegen es war, Kommunikationsstrukturen zu demokratisieren. Diese Medienpädagogik verfolgte verstärkt das Ziel, Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen und die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung durch aktiven eigenen Umgang mit Medien zu fördern. (>Aktive Medienarbeit) [...]“ (Hüther/Schorb 2005)

In der reflexiv-praktischen Medienpädagogik geht es mithin auch und gerade angesichts der digitalen (Re-)Produktion darum, „Subjekten die Hilfestellungen anbieten [zu] können, die sie zur sozial ausgerichteten und zugleich autonomen Bewältigung des Medienwandels befähigt“ (Schorb 2011: 92), wobei es uns auch angesichts von *Big Data* um die Produktion von Medien im Sinne des *Doing Digital* geht. Medien sind dabei als symbolische und materielle *Datenträger* nicht nur als vorhandene (analoge und digitale) Räume zu begreifen, sondern als im Tun und in der Praxis *hergestellte* Prozesse. Damit rückt Orientierungskönnen als *Ausdruck* der *Freiheit* des Subjekts in den Mittelpunkt.

6 Conclusio

Ziel dieses Beitrags war es, im Blick auf die rezenten Diskussionen zur Digitalisierung herauszuarbeiten, in welcher Form angesichts der Entscheidungs- und d. i. Handlungsimpulse von Akteur*innen einer neoliberalen Ökonomie lokaler und globaler bzw. individueller und kollektiver Widerstand entgegengesetzt werden kann. Dabei wurde das Verhältnis von Daten bzw. Medien und Macht bzw. Herrschaft medienhistorisch und medientheoretisch abgeleitet, um in die Zone und Falte der Subjektivität grundlegend die *Freiheit* der Akteur*innen einzulassen, die sich auch empirisch in konkreten Handlungsräumen zeigt.

Davon ausgehend ging es darum, zu zeigen, dass mit diesen Aktionsräumen individuelle und kollektive Souveränität möglich ist, wenn reflexiv auf Medienaktivismus, Widerstand, Subversion und politisches Handeln gesetzt wird, um angesichts von *Doing Digital* einer dezidiert demokratischen Form der (sanften) Machtausübung im Sinne eines starken Sozialstaats das Wort zu reden. In diesem Sinne sollte die *Handlungsorientierte Medienpädagogik* weitergedacht werden: Dabei geht es einer solchen pädagogischen Praxeologie

bzw. Handlungstheorie darum, Techniken der Manipulation, der Unterdrückung und des Zwangs zu analysieren, zu erklären, zu verstehen und als Praktiken medienpädagogisch zu vermitteln.

Die Frage des gemeinsamen Wohlstands ist dabei spätestens seit der Komunitarismusdebatte der 1990er Jahre erneut virulent geworden und spielt gerade angesichts von *Big Data* auch in den Diskussionen zu *Common Wealth*, *Creative Commons* oder *Community Medien* eine eminente Rolle. Insofern plädieren wir abschließend für eine Fassung der Medienkompetenz und ihrer didaktischen Vermittlung, die öffentliche Kritik und private Gestaltung von Medien, Macht, Herrschaft und Ideologie umgreift. Diese ist schlussendlich nur in einem öffentlich finanzierten Bildungs- und Wissenschaftsbetrieb möglich und wahrhaftig *öffentlich*.

Literatur

- Anderson, Elisabeth (2013): Die Epistemologie der Demokratie. In: Hartmann, Martin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp, 255–279.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. Weinheim/München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Rolf-Rüdiger (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Opladen: Leske und Budrich, 33–58.
- Barberi, Alessandro (2018): Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik. Onlineversion des Pflichtexemplars der Promotionsschrift. <http://publications.rwth-aachen.de/record/745830/files/745830.pdf> [Zugriff: 15.3.2019].
- Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz“. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 27, 173–209. <http://www.medienpaed.com/article/view/485> [Zugriff: 15.3.2019].
- Barberi, Alessandro/Hug, Theo/Sützl, Wolfgang (Hg.) (2011): MEDIENIMPULSE 2/2011 mit dem Schwerpunkt *Medienaktivismus*. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/78> [Zugriff: 5.11.2019].
- Barberi, Alessandro/Trültzsch-Wijnen, Christine (Hg.) (2012): MEDIENIMPULSE 2/2012 mit dem Schwerpunkt *Soziale und mediale Räume*. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/84> [Zugriff: 5.11.2019].
- Baudrillard, Jean (1991): Der symbolische Tausch und der Tod, München: Mathes und Seitz.

- Becker, Konrad u.a. (2003): Die Politik der Infosphäre. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/36071/die-politik-der-infosphaere> [Zugriff: 15.3.2019].
- Becker, Konrad (2014): Zwang und Verführung in der Kontrollgesellschaft. Selbstvermessung und Wunscherfüllung im digitalen Datenraum. In: MEDIENIMPULSE 4/2014. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/738> [Zugriff: 15.3.2019].
- Benjamin, Walter (1991): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: ders.: Gesammelte Schriften. Band I.2, Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 431–469.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Plädoyer für *eine* europäische soziale Bewegung. In: Forschungsjournal NSB, Jg. 15, Heft 1, 2002, 8–15.
- Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Berlin: Suhrkamp.
- Brüggen, Niels (2015): Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data. In: Gapski 2015, 51–62.
- Buikema, Rosemarie/van der Tuin, Iris (2009): Doing Gender in Media, Art and Culture. London/New York: Routledge.
- Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner.
- Damberger, Thomas (2017): «Untergangspädagogik». MedienPädagogik 29, (2. Juni), 157–179. DOI:10.21240/mpaed/29/2017.06.02.X.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.
- Deleuze, Gilles (1991): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders.: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 254–262.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (1992): Grammatologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2004): Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1987): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
- Dorstewitz, Philipp (2018): Artikel Grundbegriffe. In: Festl, Michael G. (2018): Handbuch Pragmatismus. Stuttgart: Metzler.
- Dreyer, Stephan/Heise, Nele/Johnsen, Katharina (2013): Code as Code can. Warum die Online-Gesellschaft einer digitalen Staatsbürgerkunde bedarf. In: Communicatio Socialis, 46. JHg. 2013, Heft 3-4, 348–358. <http://ejournal.communicatio-socialis.de/index.php/cc/article/view/71> [Zugriff: 15.3.2019].
- Faultsch, Peter (2013): Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1987): Von der Subversion des Wissens. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung. In: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt/New York: Campus, 35–54.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

- Gapski, Harald (Hg.) (2015): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. Düsseldorf/München: kopaed.
- Grimm, Petra/Kimmel, Birgit (2015): Big Data und der Schutz der Privatsphäre – Medienethik in der medienpädagogischen Praxis. In: Gapski 2015, 111–129.
- Habermas, Jürgen (1969): Technik und Wissenschaft als ›Ideologie‹. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, Vol. 14, 1988, 575–599.
- Hartmann, Martin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes. Mit einem Nachwort von Georg Lukács. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Hinst, Peter (1973): Formalisierung. In: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild Christoph (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Freiburg/München: Karl Alber, 465–472.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hug Theo (2011): Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik. In: MEDIENIMPULSE 2/2011 mit dem Schwerpunkt *Medienaktivismus*. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/308> [Zugriff: 15.3.2019].
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005): Medienpädagogik. In: dies.: Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, 265–276.
- Innis, Harold A. (1951): Das Problem des Raumes. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz/Fahle, Oliver/Neitzel, Britta (Hg.) (2000): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. München: Deutsche Verlagsanstalt, 134–154.
- Kant, Immanuel (1999): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften (mit einem Text zur Einführung von Ernst Cassirer), Hamburg: Meiner, 20–27.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2002): „Quo Vadis Mediendidaktik? Zur Theoretischen Fundierung Von Mediendidaktik“. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 6 (Theoriebildung in Mediendidaktik und Wissensmanagement), 1–22. DOI: 10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X.
- Kommer, Sven (2008): Neue Medien als Sozialisationsfaktoren. Oder: doing gender beim Umgang mit digitalen Medien. In: Penkwitt, Meike (Hg.): Kindheit, Jugend, Sozialisation. Freiburg im Breisgau: Fritz (Freiburger Geschlechter Studien, 22), 209–225.
- Koska, Christopher (2017): Zur Idee einer digitalen Bildungsidentität. In: Gapski 2017, 81–93.
- Krämer, Sybille (1988): Symbolische Maschinen: die Idee der Formalisierung im geschichtlichen Abriß. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Litt, Theodor (1927): ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin: Klett.
- Losurdo, Domenico (2017): Wenn die Linke fehlt ... Gesellschaft des Spektakels, Krise, Krieg. Köln: PapyRossa.
- Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität: Elemente einer Demokratietheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln: Janus.
- Meder, Norbert (2014): Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): Kritik – Bildung – Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 217–236
- Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität: Elemente einer Demokratietheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Missomelius, Petra (2018): Widerständige Praktiken – cultural hacking als Form politischen Protests. In: MEDIENIMPULSE 2/2018 mit dem Schwerpunkt *Medien, Demokratie und politische Bildung*. <https://medienimpulse.at/articles/view/1233> [Zugriff: 15.3.2019].
- Montesquieu, Charles de (2018): Vom Geist der Gesetze. Stuttgart: UTB.
- Nagl, Ludwig (1998): Pragmatismus. Reihe Campus Einführungen, Frankfurt a. M./New York: Campus
- Niesyto, Horst (2006): Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit. In: *medien + erziehung*, 50. Jhg., Nr. 5, 29–37.
- Peirce, Charles S. (1868): On a New List of Categories. In: *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* 7 (1868), 287–298. <http://www.peirce.org/writings/p32.html> [Zugriff: 15.3.2019].
- Poitras, Laura (2014): Citizenfour (Dokumentarfilm). USA/D/UK: Praxis Films/Participant Media/HBO Documentary Films.
- Putnam, Hilary (1994): Words and Life. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Schäfer, Karl-Hermann (2017): Medienpädagogik des Pragmatismus. In: *MedienPädagogik, MedienPäd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik* 2, 131–149. DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.06.10.X.
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS, 75–86.
- Schorb, Bernd (2011): «Zur Theorie der Medienpädagogik». In: *MedienPädagogik* 20 (14. September), 81–94. DOI: 10.21240/mpaed/20/2011.09.14.X.
- Selke, Stefan (2017): Lifelogging und die neue Taxonomie des Sozialen. In: *Gapski* 2017, 95–110.
- Soden, Wolfram von (1985): Einführung in die Altorientalistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stone, Oliver (2016): Snowden (Spielfilm). F/D/USA: Endgame Entertainment/ Venidian Entertainment/KrautPack Entertainment.
- Stowasser, Horst (2007): Anarchie! Idee – Geschichte – Perspektiven. Hamburg: Nautilus.
- Swertz, Christian (2014): Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron? In: Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Verständig, Dan (2014): *Partizipative Medienkulturen*.

- Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe, Heidelberg: Springer, 69–88.
- Swertz, Christian (2017): Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt. Anmerkungen zum Status universitärer Bildung angesichts der Digitalisierung von Wissensbeständen. In: Erziehungswissenschaft (2), 9-18. DOI: 10.3224/ezw.v28i2.2.
- Swertz, Christian/Mildner, Katharina (2015): Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems. In: MEDIENIMPULSE 4/2015. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/864> [Zugriff: 15.3.2019].
- Tönnies, Ferdinand (2010): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen J. C. B. Mohr.
- Weizenbaum, Joseph (1994): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. 9. Aufl., Frankfurt a. M. (Originalausgabe: Computer Power and Human Reason. 1976).
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Über Gewißheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



Dieser Beitrag wird unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – keine Bearbeitung 4.0 International (CC BY-ND 4.0) bereitgestellt. Diese Lizenz kann eingesehen werden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung

Maximilian Waldmann¹

1 Einleitung

Wenn in Massenmedien in den letzten Jahren neuerdings von „Fake News“ die Rede war, dann tauchte ein Name zu Anfang häufig in der Berichterstattung auf. Donald Trump hatte 2017, kurz vor seiner Vereidigung als Präsident, auf einer Pressekonferenz dem Sender CNN voller Verachtung vorgeworfen, er sei „Fake News“. Im Januar 2018 hatte Trump dann erstmalig die „Fake News Awards“ an „besonders unehrliche und korrupte“ journalistische Beiträge verliehen (vgl. Lund 2018). Über den performativen Ideologievorwurf des US-amerikanischen Präsidenten hinaus werden *Fake News*, die vor Trumps berüchtigten Tweets hauptsächlich von rechtsgerichteten Nachrichtenportalen produziert und später innerhalb von sozialen Netzwerken durch Trump-Sympathisant*innen weiterverbreitet wurden, ein nicht unbedeutender Einfluss auf den Ausgang der US-Wahlen nachgesagt. Parallel zur US-amerikanischen Situation hatte sich hierzulande ein Teil der öffentlichen Berichterstattung auf die Frage konzentriert, inwieweit Fake News im Dienste von AfD und Pegida auch in Deutschland politische Stimmung gegen etablierte journalistische Medien und Parteien machten, das Meinungsbild der Bevölkerung beeinflussten und dadurch Auswirkungen auf das Wahlverhalten bei der Bundestagswahl 2017 hatten. Schon bald wurde hitzig darüber diskutiert, ob die gezielten Falschmeldungen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Manipulations-, Desinformations- und propagandistischen Potenzials eine ‚echte Gefahr‘ für demokratische Prozesse der Meinungsbildung darstellen könnten (vgl. etwa Raspe 2017).

Dass es sich bei Fake News um ein deutlich komplexeres Phänomen handelt, als es diese Zeilen suggerieren, offenbart bereits ein oberflächlicher Blick

1 Ich danke Estella Ferraro und Christian Leineweber für weiterführende Hinweise und Verbesserungsvorschläge.

auf die seit gut drei Jahren kontinuierlich anwachsende Bandbreite an journalistischen Beiträgen dazu. Eine Herausforderung, das zeigen viele Beiträge immer wieder, besteht darin, sich auf ein für die öffentliche Debatte tragfähiges Verständnis von Fake News zu einigen. So konstatiert der Medienwissenschaftler Bernd Zywiets (2018: 99), dass die kritischen Positionen öffentlicher Medien in Bezug auf die Frage, ob die Begriffsschöpfung „Fake News“ (dt.: „gefälschte“ bzw. „irreführende Berichte“, aber auch „Falschmeldungen“) überhaupt Erkenntniswert für die Debatte besitze, eine große Bandbreite aufweisen: von der, durch inflationären Gebrauch ausgelösten, Skepsis an ihrem Aufklärungswert über die Einordnung als dezidiert politischer Kampfbegriff (,Ihr seid Fake News!‘) und neuartiges Kommunikationsphänomen in sozialen Medien bis hin zur historischen Relativierung durch den Verweis auf ‚Fake-News‘-Beispiele aus vorherigen Jahrhunderten. Zu bezweifeln sei jedoch, so Zywiets (2018: 99-100), dass diese um Aufklärung bemühten, aber nur wenig systematischen Versuche dem Facettenreichtum von Fake News gerecht werden könnten, der sich von

„eigen- oder fremdstaatlicher ‚Social-Media-Propaganda‘ [...], ideologisch-programmatischer Persuasion und politstrategischer Desinformation über rassistische Hass- und Hetz-Stories, personaler Diffamation und Clickbaiting-Inhalten geschäftstüchtiger Mazedonier [...] bis hin zu Gerüchten und Tratsch, Verschwörungstheorien und Urban Legends, schließlich Aktivismus und Kunst sowie parodistischer Satire [erstrecken kann; M.W.].“

Entsprechend heterogen sind auch die Anforderungen an sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema, denn – darin scheint Einigkeit zu bestehen – Fake News sind nach wie vor ein aktuelles Problem, das gesellschaftliche, digital-mediale, wahrnehmungs- und gruppenpsychologische sowie letztlich auch politische Dynamiken umfasst und daher nur multidisziplinär erforscht werden kann (vgl. etwa Lazer et al 2018).

Weniger präsent, so möchte ich in diesem Beitrag zeigen, ist in der wissenschaftlichen Diskussion hingegen, dass Fake News auch ein Thema für eine kritische Medienbildungsperspektive sind, wenn sie als Gelegenheit für die Auseinandersetzung mit *der eigenen Verstrickung* in mediale Dynamiken der Reaktualisierung von gesellschaftlichen Hegemonien verstanden werden. Meine Leitthese lautet, dass bisher dominierende multidisziplinäre Erklärungsansätze den Aspekt der Herrschaftsförmigkeit von Fake News nicht ausreichend thematisieren, weil sich diese Ansätze dem Gegenstand aus (a) *kognitivistischen*, (b) *medienzentrischen* oder (c) *kulturdeterministischen* Perspektiven nähern.

Um diese These zu plausibilisieren, werden in einem *ersten Schritt* drei dieser mehrdimensionalen Zugänge, die derzeit die wissenschaftliche Rezeption von Fake News im deutschsprachigen Raum bestimmen, in ihren Grundstrukturen voneinander unterschieden und auf ihre jeweiligen Stärken und

Schwachstellen hin abgeklopft. Zu ihnen zählen die *akteurszentrierte*, die *medienwissenschaftliche* und die *kommunikationswissenschaftliche* Position (Kapitel 2). Ausgehend von der Überlegung, dass Fake News auch ein Mittel zur Befestigung von Hegemonien in aktuellen eurozentrischen Diskursen um Ethnie und Geschlecht sind, werde ich dann im *zweiten Argumentationsschritt* vorschlagen, das Feld bisheriger Positionen um eine *hegemonietheoretische* Lesart mit Hilfe von postkolonial-feministischen Ideen zu erweitern (Kapitel 3). Dieser Theorieimport bildet, *drittens*, die Grundlage für ein *politisches* Verständnis von Medienbildung, die, *viertens*, in Fake News einen Anlass zur Hegemonie(selbst)kritik sieht (Kapitel 4).

2 Drei Herangehensweisen an die Theoretisierung von Fake News

Als multidisziplinäre Erklärungsversuche werden im Folgenden nur solche Ansätze aufgeführt, die (I) eine *Definition* des Gegenstandes vorschlagen und (II) die Dynamik der Produktion, Rezeption und Weiterverbreitung von Fake News im Rekurs auf *unterschiedliche* (medien-, kognitions-, kulturwissenschaftliche u.a.) Referenzparadigmen erläutern. Besonders das zweite Kriterium hat für die weitere Argumentation zentrale Bedeutung, weil sich bei den drei vorgestellten Ansätzen herausstellen wird, dass sie ein entscheidendes Merkmal von Fake News übersehen, ohne das sich das Phänomen im deutschsprachigen Raum nicht adäquat verstehen lässt. Ein Schwerpunkt der nachfolgenden Erläuterungen wird deswegen auf den impliziten und expliziten theoretischen Voraus-Setzungen der Erklärungsansätze und der Art und Weise liegen, wie sie das Problemfeld einzugrenzen versuchen.

2.1 Akteurszentrierte Position: Täuschungsabsicht und ein Mangel an Wahrhaftigkeit

Die derzeit am häufigsten herangezogenen Erklärungsansätze für den überraschenden Erfolg von Fake News bei der Beeinflussung von öffentlich-medialen Debatten – darunter besonders diejenigen über die so genannte Geflüchtetenkrise, ‚den‘ Islam und die Haltung der bürgerlichen Blockparteien zum Thema ‚Migration‘ – gehen von einer *intentionalen* Struktur von Fake News aus. Hauptkennzeichen dafür ist eine vorausgesetzte, aber nicht immer bis in alle Einzelheiten nachweisbare *Absicht*, falsche bzw. bewusst irreführende oder unwahrhaftige Nachrichten in die Welt zu setzen. So definieren

Romy Jaster und David Lanius (2019: 25) in ihrer umfangreichen Abhandlung, Fake News als in herkömmlichen oder digitalen (Verbreitungs-) Medien zirkulierende „Nachrichten, die ganz bestimmte Mängel aufweisen“, weil deren Verbreiter*innen „eine Täuschungsabsicht“ verfolgen oder „der Wahrheit der Behauptungen gegenüber gleichgültig“ (ebd.: 30) sind. Dies wird von den Autor*innen beispielsweise anhand der Frage illustriert, ob Verschwörungstheorien Fake News sein können. Gemäß ihrer Definition können Fake News nur dann Verschwörungstheorien beinhalten, wenn diese mit der Absicht, zu täuschen, oder einer dem Wahrheitsgehalt gegenüber gleichgültigen Einstellung verbreitet werden. Das bedeutet, dass diejenigen, die Fake News mit konspirativen Inhalten unkritisch teilen, nicht von deren Wahrheitswert überzeugt sein dürfen. Denn, so Jaster/Lanius (ebd.: 39), Verschwörungstheorien werden *per definitionem* von Menschen in die Welt gesetzt, „weil sie diese Erkenntnisse tatsächlich für wahr halten und ihre Erkenntnisse teilen wollen“.

An dem Beispiel wird deutlich, dass der intentionale Charakter, der Fake News zugeschrieben wird, eine Auffassung von Medien als (Des-)Informationsmedien impliziert, was dem kulturell-technischen Modell von ‚Sender‘, ‚Nachricht‘ und ‚Empfänger‘ entspricht. Laut der *akteurszentrierten* Position, wie ich sie bezeichnen möchte, weil sie hauptsächlich das Verhältnis zwischen den aktiven oder eher passiven Sendern und Empfängern betrachtet, ist für die Erzeugung, Übertragung und erfolgreiche Weiterverbreitung von Fake News ein komplexes *Zusammenspiel* aus psychologischen Mechanismen und der Funktionsweise digitaler Medien verantwortlich. Dieser Argumentation ist in weiten Teilen² die bereits zitierte Position von Jaster/Lanius zuzurechnen, die sich in erster Linie (sozial-)psychologischer und epistemologischer Theoreme zur Erklärung des Phänomens bedienen. Hiernach haben die *Sender*, verstanden als empirische Personen, ein bestimmtes (monetäres, politisches) Interesse, das sie bei der Übermittlung von Fake News leitet. Als Beispiel verweisen Jaster/Lanius (ebd.: 36) auf die erwerbsmäßig organisierte Weiterverbreitung von Fake News durch eine Gruppe von jungen Menschen aus der Republik Nordmazedonien, deren Meldungen über angebliche kriminelle Machenschaften von Hilary Clinton oder die politische Fürsprache des Papstes für

- 2 An dieser Stelle muss betont werden, dass die im Folgenden skizzierten drei Positionen im wissenschaftlichen Fake-News-Diskurs komprimiert und idealtypisch voneinander unterschieden werden und deswegen nie in ‚Reinform‘ vorliegen. Dies zeigt sich bereits daran, dass die Positionen sich stellenweise überschneiden und aufeinander Bezug nehmen. So berücksichtigen Jaster/Lanius in ihrer umfangreichen Diskussion auch einen mit der akteurszentrierten Sichtweise kompatiblen Teil des kommunikationswissenschaftlichen Paradigmas (Kapitel 2.3), das wiederum in Teilen zu kognitionswissenschaftlichen und Erkenntnissen zum *Communitybuilding* in sozialen Medien passt (Kapitel 2.2). Die jeweiligen theoretischen Grundprämissen der Positionen – und hierin liegt der heuristische Wert der Dreiteilung für die vorliegende Argumentation – sind jedoch verschieden genug, um die vorgenommene Unterteilung zu rechtfertigen.

Donald Trump auf über 100 dort gehosteten Websites in der Hochphase der US-Wahlen millionenfach aufgerufen worden sind. Den Jugendlichen, die an ihrer Fake-News-Fabrik teilweise mehrere Tausend Dollar im Monat verdient haben sollen, könnte keine politische Täuschungsabsicht nachgewiesen werden. Dafür aber, so Jaster/Lanius, ein Mangel an Wahrhaftigkeit, insofern ihnen der Wahrheitsgehalt der geposteten Meldungen schlichtweg egal gewesen sei. Auch wenn sie an der Erfindung von Fake News oder ihrer Verbreitung nicht immer direkt beteiligt waren, profitieren rechtsgerichtete Politiker wie Trump am meisten davon, weil sie durch Falschmeldungen, wie beispielsweise über die Verwicklung Clintons und ihres Wahlkampfmanagers in einen Kinderpornoring, zweifellos an Macht gewonnen hätten (vgl. ebd.: 82).

Neben monetären Anreizen für viele und den Machtinteressen Einzelner begünstigen laut Jaster/Lanius (ebd.: 49-50) besonders die Eigenschaften der neuen medientechnischen Informationskanäle, dass Falschmeldungen in großer Zahl im Internet zirkulieren. Dazu zählt die Aufweichung der *Gatekeeper*-Funktion traditioneller Nachrichteninstanzen, die Niederschwelligkeit und Anonymität des Internet und die weitgehende Abwesenheit von juristischen Konsequenzen sowie das „Wechselspiel der sozialen Medien und unserer psychischen Bauweise“ (ebd.: 50). Im Rekurs auf psychologische Untersuchungen argumentieren die Autor*innen, dass prinzipiell alle *Empfänger* als Internet-User anfällig für Fake News sein können. Grund dafür sei eine spezifische „*Aufmerksamkeitsökonomie*“ (ebd.), bei der diejenigen Nachrichten eher gelesen und geteilt werden, die kurz und bündig formuliert und mit starken Emotionen, wie Angst, Wut oder Hass, aufgeladen sind. Als Beispiel für den Einfluss von affektbeladenen Vorurteilsstrukturen führen Jaster/Lanius (ebd.: 52) den Wandel in der Berichterstattung über die Aufnahme von Geflüchteten an:

„Während die großen Medien [...] 2015 in der Tendenz eher zu positiv über die Zuwanderung berichteten, hat sich die Berichterstattung aufgrund dieser Anreizstrukturen inzwischen zum Nachteil für Flüchtlinge verändert. Über Verbrechen wird häufiger und prominenter berichtet, wenn sie von Flüchtlingen oder Menschen mit Migrationshintergrund begangen wurden. Das spricht Ängste und Sorgen an und schürt Empörung über die ‚Flüchtlingskrise‘ und den Staat.“

Mit der Rückführung komplexer, gesellschaftlich bedingter Entwicklungen auf psychische Mechanismen, von deren Effekten einige Online-Nachrichten besonders durch den Einsatz des *clickbaiting* (dt.: „Klickködern“) profitieren, bei dem verkürzte und betont reißerische Überschriften gezielt negative Emotionen ansprechen, gelingt es den Autor*innen zwar, die hinter einigen Fake News liegenden Koppelungen zwischen psychischen und (kommerzialisierten) digitalen Strukturen zu plausibilisieren. Allerdings verlieren die herangezogenen kognitionswissenschaftlichen Paradigmen im Laufe der weiteren Argumentation an Erklärungskraft, weil durch sie nur erläutert wird, wie das

Userverhalten von Denkstrukturen und Perzeptionsfiltern geprägt wird (z.B. Vermeidung von kognitiver Dissonanz, bestätigungsorientiertes Denken, Anfälligkeit für konspiratives Denken etc.), die wiederum in der digitalen Sphäre bedient werden und zu den zirkulierenden affektbeladenen Inhalten der Fake News passen *et vice versa* (vgl. ebd.: 48-80).

Nicht erklären kann die *kognitive Reduktion* der akteurszentrierten Position jedoch, warum *ganz bestimmte Motive* häufig zum Gegenstand von Fake News werden. Es sind, wie auch Jaster/Lanius (ebd.: 88) feststellen, immer wieder gezielte Irreführungen zu Geflüchteten und muslimischen Männern und nicht etwa Falschmeldungen über – durchaus auch mit negativen Emotionen besetzte – Naturkatastrophen (obgleich die Rede von ‚Flüchtlingswellen‘ oder ‚-strömen‘ ja mit dieser Assoziation spielt). Womöglich, so wird noch zu diskutieren sein, existieren vorgeordnete strukturelle Gründe für den Erfolg von Fake News auf der Ebene des *politischen Zeichengebrauchs*, die sich weder auf ein psycho-mediales Zusammenspiel von intentionalen Akteuren mit begünstigenden Strukturen im Digitalen reduzieren noch innerhalb eines Medienmodells der Informationsübertragung erfassen lassen.

Gegen die Fake-News-Definition der Übermittlung von defizitären Nachrichten richten sich auch zeichentheoretische Zugänge. Sie bilden die Basis des medienwissenschaftlichen Erklärungsansatzes.

2.2. Medienwissenschaftliche Position: Bricolage und Communitybuilding

Im letzten Abschnitt hatte sich herausgestellt, dass die Stärke der akteurszentrierten Position in einer trennscharfen Definition von Fake News besteht, die absichtsvoll oder aufgrund eines mangelnden Interesses an der Wahrhaftigkeit einer Nachricht von den Sendern verbreitet werden. Zu den (wenigen) strittigen Fällen zählt in dieser Perspektive die (un-)intendierte Verletzung der journalistischen Sorgfaltspflicht (vgl. Jaster/Lanius 2019: 44-47), weil bei den Sendern nicht immer ein Mangel an Wahrhaftigkeit nachgewiesen werden könne. Darüber hinaus müsse einzelfallspezifisch geprüft werden, inwieweit Sender *und* Empfänger zu unkritisch mit den Falschmeldungen umgegangen sind und daher (Mit-)Schuld an ihrer Verbreitung hätten. Als Beispiel nennen Jaster/Lanius einen Artikel in der Bildzeitung vom 5. Februar 2017, in dem über einen angeblichen ‚Sex-Mob‘ von fast 1000 Geflüchteten berichtet wurde, die in der Silvesternacht in Frankfurt Menschen belästigt haben sollen. Bei der anschließenden Aufklärung des ‚Falls‘ kam heraus, dass sich der zuständige Journalist auf einen nicht vertrauenswürdigen ‚Zeugen‘ berief, der die Geschichte im Stile der ‚Kölner Silvesternacht‘ aus politischen Motiven erfunden hatte. Da hatte sich die Meldung allerdings längst wie ein Lauffeuer auf

Twitter verbreitet. In Hinblick auf die am Anfang dieses Beitrages von Zywietskizzierte Bandbreite von Fake News bedeutet dies eine nicht unerhebliche definitorische Eingrenzung von Fake News. Denn während für Jaster/Lanius zwar diskussionswürdig ist, ob ein Mangel an Wahrhaftigkeit bzw. eine Täuschungsabsicht bei dem Bild-Reporter vorlagen, scheiden für sie nicht nur Verschwörungstheorien, sondern auch satirische und parodistische Beiträge mit Sicherheit aus. Wenn beispielsweise „der Postillon“ am 23.04.2019, kurz nach dem Sieg des ukrainischen Comedians Wladimir Selenski bei der Präsidentschaftswahl, titelt: „Vorbild Ukraine: Mario Barth will 2021 als Kanzlerkandidat antreten“ (Der Postillon 2019), so müsste dem Empfänger durchaus bewusst werden können, dass es sich hier um einen ironischen Beitrag eines satirischen Online-Nachrichtenportals handelt, das mit ‚gefake‘, nicht aber mit Fake News seine Leser*innen unterhält. Die damit implizierte Möglichkeit, ‚eigentliche‘ von ‚uneigentlichen‘ Falschmeldungen trennen zu können, bezweifeln semiotische Perspektiven, da sie einen anti-intentionalen Zugriff auf Fake News verfolgen. Anstatt von ‚Interessen‘ oder ‚Absichten‘ des Senders bzw. einer möglicherweise vorhandenen ‚Medienkompetenz‘ des Empfängers auszugehen, fokussiert die *medienwissenschaftliche* Position auf die (Inter-)Textualität und Zeichenhaftigkeit von Fake News, die audiovisuelle und schriftliche Elemente miteinander verketteten, die wiederum mit anderen Medienzeichen verlinkt sind.

Unter diesen Voraussetzungen können Effekte von Fake News nicht von den Intentionen der Akteure her oder als Produkt eines Übertragungsprozesses begriffen werden. Bernd Zywiets schlägt stattdessen vor, die *performativ-strukturellen* Aspekte von unterschiedlichen Fake-News-Text- und Bildtypen zu untersuchen, um dadurch Erkenntnisse über die „identitäts- und gemeinschaftsbildende, -stabilisierende und -formende“ (Zywiets 2018: 119) Wirkung von Fake News in sozialen Medien zu gewinnen. Zywiets begründet seine Herangehensweise zum einen damit, dass die gemeinschaftsstiftenden Text-Performances nur erfasst werden könnten, wenn Fake News als spezifische *Social-Web-Praxis*, also nicht als Geschehen der Informationsübertragung betrachtet werden. Zum anderen seien Fake News Bestandteil der Eigenlogik einer „Database Culture“. Sie ist zu erkennen an Merkmalen

„wie Non-Linearität, permanente Erweiterung und Veränderung, die Separatheit und Überfülle einzelner Texteinheiten verschiedener medialer Art, das Sammeln, Speichern und Durchsuchen, (Um-)Sortieren, Auswählen und Ab- bzw. Aufrufen, die Assemblage. Dementsprechend haftet vielen Fake News etwas Spontanes, Dekontextuiertes und der Charakter der Bricolage hinsichtlich der Einzelelemente und der Gestaltung an.“ (ebd.: 121)

Fake News müssten daher als ein eigenes Textgenre angesehen werden, das als *gezielte Verweigerung von Wahrheitsfähigkeit* weder eine mangelhafte Form von Nachrichten zu sein beabsichtigt, noch auf der Grundlage von Prinzipien

der Berichterstattung operiert, wie Zywiets konkretisiert: Als „paratextuelle *Vorschau-Verlinkungen auf externe Fake-Nachrichten* in [...] dubios markt-schreierischer [...] journalistischer Aufmachung“ (*clickbaiting*) werden diese innerhalb sozialer Medien durch „Share-Postings und -Messages in Teilen wiedergegeben [...] (Preview-Bild, Teasertext)“ (*reposting*) und mit User-Kommentaren versehen (*reframing*), beispielsweise durch „bewusste[s] Missverstehen einer Satire-Meldung“ (Zywiets 2018: 109). Auf einen Fall, der in dieses Schema passen könnte, verweist Zywiets kurz zuvor. Die satirische Online-Seite „Der Pressehai“ hatte 2016 einen kurzen Artikel veröffentlicht, in dem unter einem Foto von Merkel im Bundestag zu lesen war, sie fordere eine Grundsicherung von 1900 Euro für Geflüchtete.

Neben der ‚Validierung‘ von Falschmeldungen durch das zusätzliche Zitieren von echten oder betont seriösen Referenzen identifiziert Zywiets (ebd.: 110-111) mit dem ‚Fake-News-Kachel‘ einen weiteren Typ, dessen Strategie er anhand einer konstruierten Wort-Bild-Collage mit der Grünen-Politikerin Renate Künast als Motiv illustriert:

„Über den mittlerweile erstinstanzlich verurteilten Vergewaltiger und Mörder einer 19-jährigen Studentin in Freiburg solle die Politikerin (vorgeblich laut ‚Süddeutscher Zeitung‘ [...]) gesagt haben: ‚*der traumatisierte Junge (sic!) Flüchtling hat zwar getötet, man muss ihm aber jetzt trotzdem helfen.*‘ Kombiniert mit einem Pressebild Künasts war die unterstellte Aussage auf der Facebook-Seite eines Mitbegründers des Vereins ‚Pegida Schweiz‘ zu finden.“ (ebd.: 110)

Auch wenn dieser letzte Typ mit seinen Techniken der „Bildmanipulationen (u.a. das Einfügen von diskreditierenden Elementen wie Hakenkreuze oder Flaggen des ‚Islamischen Staats‘ in Aufnahmen von Demonstrationen)“ (ebd.: 111) äußerlich mitunter schwer von Verunglimpfungen und erniedrigenden Hassbotschaften zu unterscheiden sei, diene er wie alle anderen Verbreitungsformen von Fake News in sozialen Medien als *partizipatorisches* Mittel, das sich auszeichnet durch einen

„Gestus des Ausstellens und Teilens, eine Wechselspannung zwischen intertextueller generischer Konstanz und Variation hinsichtlich der Bestandteile und ihrer Komposition. Ebenfalls wesentlich ist das eingesetzte und dabei demonstrierte digital(sub)kulturelle und soziale bzw. sozialmediale Kapital. Es zeigt sich beim Verfassen, Verstehen und Goutieren von Fake-Newsmeldungen v. a. in Originalität, in Findigkeit und einer souveränen Ironie- oder Sarkasmus-‚Sprachkompetenz‘ (selbst wenn nur in Form von Hohn und Häme realisiert).“ (ebd.: 121)

Und obwohl der Autor an dieser Stelle folgerichtig von der textpragmatischen zur Ebene der Netzwerkkommunikation überleitet, bei der es darauf ankomme, „sich [...] seiner persönlichen Bekannten- und Freundesnetzwerke, seiner Positionen und Rollen sowie seiner Persona und Identität fortgesetzt und dynamisch zu versichern“ (ebd.: 120), irrt er doch an einem entscheidenden Punkt.

Denn nahezu keines der vom Autor oder bisher in diesem Beitrag zitierten Fake-News-Beispiele beinhaltet eine Botschaft, die *nicht* mit dem Politischen assoziiert wäre – ein Umstand, der von einer „nicht-politaktische[n] Sichtweise [...] auf Fake News als Teil einer *Participatory Culture*“ (ebd.) nicht berücksichtigt werden kann. Der medienwissenschaftlichen Position gelingt es daher nicht, den *inhärent politischen* Charakter der erläuterten digital-mediale Dynamik als ein strukturbildendes Merkmal bei der Reproduktion von Fake News auszuweisen.

Sollten die ethnisch-geschlechtlichen Figurationen von ‚gewalttätigen geflüchteten Männern‘ tatsächlich *lediglich* als unterhaltsames Bindemittel (Medium) fungieren, um Zugehörigkeiten in sozialen Netzwerken auszuhandeln? Zeugen die fingierten Meldungen über diese ‚Anderen‘ nicht auch von ganz spezifischen Herrschaftsdynamiken, die ein integraler Bestandteil von Fake News sind? Und müssten wir folglich nicht viel mehr eruieren, *wie dominante Seh- und Sprechweisen*, deren Einfluss auf Fake News von den kognitivistischen und medienzentrischen Positionen offenbar unterschätzt wird, in sozialen Medien kommuniziert und gesichert werden? Antworten auf diese und ähnliche Fragen könnte der letzte der derzeit populären Erklärungsansätze im deutschsprachigen Fake-News-Diskurs bieten.

2.3. Kommunikationswissenschaftliche Position: Digitale Stämme und tribale Epistemologie

Bestand der Vorzug der medienwissenschaftlichen Position darin, die textuelle Mikropraxis der Verlinkung und Weiterverbreitung von Fake News (*clickbaiting, reposting, reframing*) sichtbar zu machen, so erforscht die von Michael Seemann (2017) vorgeschlagene Perspektive *makrostrukturelle Muster der Gruppenbildung* im Netz. Sein kommunikationswissenschaftlicher Ansatz analysiert, *über welche Themen* sich Fake-News-Verbreiter*innen bevorzugt austauschen und *ob* sie dabei auch mit anderen Usern in Kontakt stehen, die eine gegensätzliche Position vertreten. Seine Hypothese lautet:

„Fake News sind nicht, wie es oft angenommen wurde, die Produkte sinisterrer Manipulatoren, die damit die öffentliche Meinung in eine bestimmte Richtung leiten wollen. Sie sind vielmehr das Futter für bestätigungshungrige Stämme.“ (ebd.: 3)

Um dies zu verifizieren, rekurriert Seemann auf die Forschungen von Michael Kreil, der empirische Daten über die Ausbreitung von Fake News auf Twitter im Verhältnis zur Menge der anschließend geteilten Richtigstellungen erhoben hatte. Im Fall der im vorherigen Unterkapitel wiedergegebenen Fake News in der Bildzeitung über die ‚Frankfurter Silvesternacht‘ hatte die Auswertung von mehreren tausend Tweets ein charakteristisches Muster bestätigt, das bereits in

Voruntersuchungen zu anderen Fake News zum Vorschein kam: Twitter-Accounts, die nach ihrer Verbreitung entweder eine Gegendarstellung posteten oder sich zumindest skeptisch zum Wahrheitsgehalt der ‚Nachricht‘ positioniert hatten, unterscheiden sich von denjenigen, die keine Richtigstellung unternahmen, dahingehend, dass letztere deutlich enger miteinander vernetzt waren, aber gleichzeitig in fast keinem Kontakt zu ersteren standen (vgl. ebd.: 4-6). Es hatte sich das Muster einer fast vollständig von den restlichen Twitter-Usern isolierten Kleingruppe von Accounts gezeigt. Die höhere Vernetzungsdichte und die Abschottung der unkritischen Fake-News-Verbreiter*innen von der Mehrheit der unschlüssigen, kritischen, aufklärungswilligen oder um Anschluss an Metadebatten bemühten Tweets ließen sich allerdings nicht auf die für Twitter typischen Filterblaseneffekte zurückführen.

Filterblasen kommen laut Eli Pariser (2011) durch algorithmenbasierte Selektionsfilter digitaler Medien zustande, indem zunehmend nur noch Inhalte angezeigt werden, die zu den aus bisherigen Bewegungen der User im Netz ermittelten Interessenprofilen passen. Dies impliziert wiederum, dass Richtigstellungen und anderslautende Meldungen nicht hätten angezeigt werden dürfen. Das ist laut Seemann (2017: 8-9) bei den Fake-News-Accounts jedoch nicht der Fall gewesen, von denen ein Großteil die Entlarvung der Falschmeldung nachweislich zur Kenntnis genommen hatte. Das ermittelte Kommunikationsmuster lässt sich folglich nur mit einem Theorem erklären, das im Gegensatz zur Idee der Filterblase den *Unterschied* zwischen der (technisch beeinflussten) Möglichkeit der Wahrnehmung von Fake News und deren aktiver Weiterverbreitung bei gleichzeitiger Ignorierung von Richtigstellungen berücksichtigt.

In einer vergleichenden semantischen Musteranalyse der kritischen und der unkritischen Twitter-Accounts konnten Seemann und Kreil drei Abgrenzungsmerkmale herausfinden, die ihre Zwei-Gruppen-Hypothese stützen:

- „1. Die Fake-News-Gruppe ist thematisch wesentlich fokussierter und politisch homogener als die Gruppe der Richtigsteller.
2. Die Fake-News-Gruppe ist vor allem auf die negativ empfundene Seite von Migration und Flüchtlingskrise fokussiert. Zudem fühlen sie sich politisch verfolgt.
3. Die Richtigsteller haben keine einheitliche politische Agenda, allerdings ein leicht gesteigertes Interesse für rechte Strömungen.“ (ebd.: 14)

Seemann erkennt in den Eigenschaften der Fake-News-Gruppe die Kontur eines *digitalen Stammes*, der seine Mitgliedschaft nicht über Verwandtschaftsbeziehungen sondern über thematische Gemeinsamkeiten organisiert („Islam, Migranten, Flüchtlinge, PEGIDA, Syrer“) (ebd.: 12). Dies wirkt sich entscheidend auf die Kommunikationsmuster im Netz aus: *Digitaltribalistische Strukturen*, so ließen sich Seemanns Interpretationen zusammenfassen, basieren auf

der *Eliminierung von Kontingenz*. Die Pluralität von Sichtweisen wird bekämpft und das eigene Weltbild mittels einer mehr oder minder klaren Feindbestimmung („Maas“, [...], SPD, NetzDG, Antifa und Zensur“ (ebd.) stabil gehalten. Seemann (ebd.: 16) spricht in diesem Zusammenhang von „tribalistischen Grundlagen unseres Moralegefüges“, das die Rahmennarration der geposteten Falschnachrichten bilde. So werde mit Hilfe von Fake News der Eindruck weiter bestärkt, als ginge es

„nur noch um ‚Die‘ gegen ‚Uns‘. Das spiegelt sich auch in den Erzählungen wider. AfD, Pegida und Co. sehen sich als Rebellen, die sich gegen den irrlichternden Mainstream wenden, der aus ihrer Sicht korrupt, bestenfalls ideologisch verblendet ist. Zudem fühlen sie sich politisch verfolgt und unterdrückt. Narrative wie das von der ‚Lügenpresse‘ und den ‚Altparteien‘ sind Werkzeuge, die Grenze zwischen dem eigenen und dem feindlichen Stamm zu markieren.“ (ebd.)

Diese Freund-/Feind-Gruppenkonfiguration zeigt sich indirekt auch bei der Verbreitung von Richtigstellungen der in kleiner Zahl vorhandenen Fake News, in denen von ‚Übergriffen auf Geflüchtete‘ berichtet wird. In diesen Fällen konnte bei den Richtigsteller*innen ein ähnliches Muster aufgefunden werden wie in Bezug auf die Gruppe, die rechtsgerichtete Fake News verbreitet hatte.

Seemann (ebd.: 20) schlussfolgert aus dem Umstand, dass „eine abgespaltene Gruppe besonders eifrig die Richtigstellung verbreitet“, es müsse sich dabei um den gleichen rechtsgerichteten Stamm handeln, der Fake News über ‚gefährliche Ausländer‘ teilt. Der identifizierte digitale Stamm ist laut Seemann nicht allein an der Verbreitung von Fake News interessiert, sondern auch am Widerstand gegen diejenigen Falschnachrichten *und* echten Meldungen, die, so erklärt Seemann (ebd.: 23-25), mit der eigenen *tribalen Epistemologie* konfliktieren. Darunter versteht er im Anschluss an kognitionswissenschaftliche Untersuchungen jene Formen des Wahrnehmens, Denkens- und Handelns, die die *Treue zu den Prinzipien der Eigenkultur* über den Wahrheits- oder Überzeugungsgehalt einer Aussage stellen:

„Was der eigenen Identität gefährlich wird, wird mithilfe der eigenen intellektuellen Fähigkeiten einfach wegerklärt. Auffällig ist dieses Verhalten aber nur bei polarisierenden Themen, bzw. Themen, mit denen man sich sehr identifiziert – negativ wie positiv.“ (ebd.: 24)

Ähnlich wie Zywiets mit seinen Ausführungen zum *Communitybuilding* oder Jaster/Lanius (2019: 74-80), die auf den Erklärungsansatz des digitalen Tribalismus rekurrieren, kommt Seemann in seinem Beitrag zu dem Schluss, dass Fake News „weniger als Wissensressourcen, denn als Identitätsressourcen“ betrachtet werden müssten.

Der, mangels eines exakteren Begriffs von mir als *kulturdeterministisch* bezeichnete Erklärungsversuch („Kultur schlägt Fakten“ Kahan zit. in Seemann 2017: 24) hinterlässt allerdings eine Leerstelle: Seemann konnte zwar

plausibilisieren, *dass* „kulturelle/ideologische Gründe“ (ebd.: 27) zur Abspaltung digitaler Stämme von der Restgesellschaft beitragen. Nicht erklärt wurde von der kommunikationswissenschaftlichen Position allerdings, *was* unter ‚Ideologie‘ zu verstehen ist, *wie* Ideologie auf dem kulturellen Feld operiert, und *warum* unser Bezug zu Geflüchteten und Ausländern in Fake News eine so prominente Rolle spielt.

Der kulturdeterministische Ansatz, so lässt sich nach diesem groben Durchgang des wissenschaftlichen Fake-News-Diskurses konstatieren, gleicht den anderen beiden Positionen also darin, dass er die gesellschaftstheoretischen Hintergründe der herausgearbeiteten digital-medialen Dynamiken vernachlässigt. Denn, was Gesellschaft zusammenhält, indem sie ein „Band der Teilung“ (Marchart 2016) knüpfen, sind *politische Kämpfe um Hegemonie*.

3 Hegemonietheoretische Lesart³: Herrensignifikant und Dialektik des Othering

Im Folgenden wird es darum gehen, mit Bausteinen aus der postfundamentalistischen Hegemonietheorie sowie im Rekurs auf Überlegungen aus dem postkolonialen Feminismus die in den Positionen herausgearbeiteten offenen Punkte zu ergänzen. Zu ihnen zählen:

- die *hegemoniale* Bedeutung des Flüchtlings-Topos für die Verbreitung von Fake News,
- die besondere Ein- und Ausschlussstruktur des in Fake News figurierten *Verhältnisses* zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘,
- der aktuelle Stellenwert von Ideologie für den *ethnisch-geschlechtlichen* Diskurs über ‚potenziell gewalttätige muslimische Männer‘.

Auf Grundlage der Ergänzung dieser Punkte möchte ich zuletzt (Kapitel 4) Konsequenzen für eine politische Auffassung von Medienbildung im Hinblick auf Fake News formulieren.

3 Ich schreibe bewusst ‚Lesart‘ und nicht ‚Position‘, weil es mir um einen anderen Blick auf Fake News geht, der die in den vorhandenen Ansätzen identifizierten Schwachstellen um *einen* Aspekt, nämlich denjenigen der Hegemonie, *ergänzt*, ohne sich den drei Positionen unterzuordnen, aber auch ohne einen dezidiert autonomen Zugang zu Fake News vorzuschlagen, der sich im Einzelnen den Prozessen der Produktion, Zirkulation, Distribution und Reproduktion von hegemonialen Elementen in Medien zuwendet, wie dies beispielsweise im Anschluss an die Perspektive der Cultural Studies geschehen würde (vgl. Hall 2004: 66). Aus den Cultural Studies übernehme ich einzig die Voraussetzung, (digitale) Medien als Einflussgrößen bei der Herstellung eines gesellschaftlichen Konsenses zu betrachten (vgl. Marchart 2003).

Um den analytischen Fokus auf die diskursiven Prozesse der Erzeugung und Stabilisierung von Herrschaft bei der Produktion und Weiterverbreitung von Fake News zu richten, ist eine Arbeitsdefinition der neueren Hegemonie-theorie notwendig, die eine *postfundamentalistische* Perspektive auf Gesellschaft einnimmt und der u.a. Theoretiker*innen wie Judith Butler, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und Slavoj Žižek zugerechnet werden können. Oliver Marchart definiert ‚Postfundamentalismus‘ als Prozess

„unabschließbarer Infragestellung metaphysischer Figuren der Fundierung und Letztbegründung [...] – Figuren wie Totalität, Universalität, Substanz, Essenz, Subjekt oder Struktur, aber auch Markt, Gene, Geschlecht, Hautfarbe, kulturelle Identität, Staat, Nation etc.“ (Marchart 2010: 16)

Gesellschaft als ‚Ganzes‘ basiert nicht auf einem unveränderlichen und abschließbaren Grund. Die Abwesenheit eines letzten Grundes hat zur Folge, dass jede Fundierung des Sozialen stets nur einen partiellen, also notwendig kontingenten Versuch der Erlangung von Hegemonie darstellt, der mit anderen substantiell gegründeten Projekten um die Vorherrschaft auf dem gesellschaftlichen Terrain streitet (vgl. Marchart 2013: 33).

Die strukturelle Logik dieses Konkurrenzgeschehens, der Erringung von Totalität in einer Gesellschaft, die ausschließlich aus ‚vorletzten Gründen‘ besteht (vgl. ebd.: 203), lässt sich als ein politisches Signifikantenspiel begreifen: Damit ein Diskurs hegemonial wird, muss er eine zeitweilige Stillstellung des gesellschaftlichen Prozesses der Neuverkettung von Signifikanten erzwingen, indem *erstens* ein Zeichen die *Funktion der Letztfundierung* für alle anderen mit ihm assoziierten Teilelemente übernimmt. *Zweitens* muss die auf diese Weise in ihrer Bedeutung finalisierte Äquivalenzbeziehung zwischen den Signifikanten anderes *ausschließen*. *Drittens* ist diese vorläufige Gründung nur durch ein Moment der *Entgründung* möglich, sodass der hegemoniale Signifikant zu einem Zeichen ohne Bedeutung, also strukturell entleert wird.

Im politischen Fake-News-Diskurs, wie er derzeit in den deutschsprachigen⁴ sozialen Medien geführt wird, existiert so eine unmögliche Letztposition, die zeichentheoretisch gesehen dazu in der Lage ist, alle Elemente des umkämpften Feldes in ihrem Verhältnis zueinander und zu diesem letzten Signifikanten zu organisieren. Jede Richtigstellung der genannten Fake News – vom ‚gefährlichen Sex-Mob‘ über die Fürsprache deutscher Politiker für ‚straffällig gewordene Ausländer‘ bis hin zum ‚Syrer, der Opfer eines Übergriffes wurde‘ – markiert einen Versuch, die vorherigen Äußerungen zu verschieben und das

4 Für eine Analyse von Fake News als „floating signifier“ vgl. Farkas/Schou (2018), die zu dem Ergebnis kamen, dass der Signifikant ‚Fake News‘ zu einem Kreuzungspunkt dreier internationaler hegemonialer Kämpfe geworden ist: digitale Kapitalismuskritik, Kritik an rechtsgerichteter Politik und Kritik am liberalen Mainstream-Journalismus.

Feld, auf dem diese Beiträge erscheinen, zu dominieren. Die besondere Position, die der Signifikant ‚Flüchtlinge‘ in diesem Geschehen einnimmt, lässt sich im Anschluss an Laclau/Mouffe (1991) als in doppelter Weise strukturgebend für das diskursive Feld kennzeichnen: Er repräsentiert die *imaginäre* Gemeinsamkeit, die alle Zugriffsversuche auf den Signifikanten auszeichnet, ordnet diese im gemeinsamen Ringen um Deutungshoheit in einer Äquivalenzbeziehung zueinander an und wird dadurch zum *Herrensignifikanten*. Den Überlegungen Slavoj Žižeks (1989: 99-125) folgend, entsteht dieser leere Signifikant aber erst *zwischen* den einzelnen widerstreitenden Deutungen als überzähliger diskursiver Rest und phantasmatisches Objekt, also stets *im Nachhinein*.

Leer ist der hegemoniale Signifikant ‚Flüchtlinge‘ darüber hinaus aufgrund des *subalternen Status* der Subjekte, die er zu bezeichnen vorgibt. Abweichend von seiner ursprünglichen Bedeutung bei Antonio Gramsci verweist der Begriff der Subalternität in heutigen postkolonialen Gesellschaften auf ein leeres Zeichen für hochgradig heterogene Positionen, die sich selbst weder politisch repräsentieren können, noch auf dem politisierten Feld von anderen gehört oder anerkannt werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 337 und 2007). Dies macht jede symbolische Gegenintervention zu einem heiklen Unterfangen. Denn, auch die um Aufklärung und Einordnung in einen kritischen Metadiskurs bemühten Richtigstellungen von Fake News setzen sich im Ringen um Deutungshoheit (un-)gewollt an die Stelle derjenigen (‚Geflüchtete‘), für die sie zu sprechen vorgeben. Wie Gayatri C. Spivak (1994: 72) gezeigt hat, ist in jedem Repräsentationsakt eine *Komplizenschaft mit der Stellvertretung* – dem An-die-Stelle-von-jemandem-Treten – enthalten. Im Versuch, das medial-diskursive Feld von den rechtsgerichteten Fake News zu reinigen, droht den Subalternen so ständig, in einem Akt zwischen *viktimisierender Parteinahme* und *Romantisierung der ‚Anderen‘*, von den etablierten diskursiven Positionen instrumentalisiert und zum Schweigen gebracht zu werden. „Das Transparentmachen der ungleichen Verhältnisse führt erneut zur Marginalisierung der subalternen Ränder“, wie es bei María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2015: 166) im Anschluss an Spivak heißt.

Zu dieser strukturellen Komponente von Hegemonie, dass nämlich von den etablierten Kräften keine Richtigstellungen von Fake News über ‚Flüchtlinge‘ verbreitet werden können, ohne Subalternität zu reproduzieren, tritt eine *soziohistorische* Dimension hinzu. Mit ihrer Hilfe lässt sich erklären, wer *neben* den Verbreiter*innen und rechtsgerichteten Politiker*innen auf welche Weise von Fake News profitiert. Denn bisher wurden Fake News zwar in Verbindung mit einem Überwältigungsgeschehen der *Erringung* von Hegemonie auf einem politisierten Feld gebracht. Unklar ist dabei jedoch bisher geblieben, wie Fake

News zur weiteren *Sedimentierung* bisheriger gesellschaftlicher Hegemonien beitragen und welche Rolle dabei Ethnie und Geschlecht spielen.

Fake News, als gemeinschaftsstiftende Netzpraktiken sozialer Medien (Zywietz) oder als Identitätsressource digitaler Stämme (Seemann), sind, so möchte ich argumentieren, Schauplatz einer Herrschaftsdialektik, die für Gesellschaften des globalen Nordens charakteristisch ist. Als Folge des erläuternden Kampfes um den Herrensingifikanten ‚Flüchtlinge‘ wird durch Fake News in sozialen Medien eine *Dialektik von hegemonialer Selbstaffirmierung und Othering* aktualisiert.

In ihrem gleichlautenden Aufsatz zeigt Andrea Maihofer (2014) im Anschluss an Simone de Beauvoir, Edward Said und Stuart Hall, dass wir uns selbst gesellschaftlich dadurch aufwerten, indem wir uns von Anderen abgrenzen und sie dabei gleichzeitig erniedrigen, z.B. die Frau (‚emotional‘, ‚häuslich‘, ‚schutzbedürftig‘) als das Andere des Mannes (‚rational‘, ‚öffentlich‘, ‚beschützend‘) oder der Orient (‚rückschrittlich‘, ‚barbarisch‘, ‚undemokratisch‘) als das Andere des Okzidents (‚aufgeklärt‘, ‚zivilisiert‘, ‚demokratisch‘). Sozialgeschichtlich lässt sich für mitteleuropäische Gesellschaften spätestens seit dem 18. und 19. Jahrhundert von einem *Othering* von Frauen, Homosexuellen, rassialisierten und anderen deprivilegierten Menschen sprechen, während sich gleichzeitig ein männliches, bürgerliches, weißes*, heterosexuelles Subjekt formiert hat, das „westlich bestimmt und u.a. mit Rationalität, Selbstdisziplin, Erwerbstätigkeit, Sport und Krieg“ (ebd.: 311) assoziiert ist. Beide Momente sind Kennzeichen einer *innergesellschaftlichen* Dynamik.

Etwa parallel dazu entstanden Klassenherrschaft und Rassentheorie im Gefolge von Kolonialismus, Nationalismus, Industrialisierung, moderner Rationalität und eurozentrischen Überlegenheitsdiskursen gegenüber ‚Afrika‘ und ‚dem Orient‘ als *topographischer* Fluchtpunkt eines *nach außen* und bis heute operierenden Machtdispositivs, das auf die nach innen gewandte hegemoniale Dialektik moderner westlicher Gesellschaften *zurückwirkt*.

Der Vergleich mit den ‚anderen (islamisch geprägten) Gesellschaften‘ wird seither dazu instrumentalisiert, um einerseits das Narrativ der „vollendete[n] Emanzipation“ (ebd.: 314) zu stärken und andererseits die hierzulande bestehenden sozialen Ungerechtigkeiten zu relativieren. Nach außen hin verbindet sich die „Selbststilisierung Europas als fortschrittlich, modern und Ort der Menschenrechte“ (ebd.: 314) mit dem Motiv der *Orientalisierung des Orients* (Said 1978), die auf das eigene Selbstbild als ‚aufgeklärte Europäer‘ zurückstrahlt.

Der Blick auf beide *ineinandergreifenden* Momente hilft zu verstehen, warum die Berichterstattung über die Ereignisse der Kölner Silvesternacht 2015/16 zu einer beliebten Vorlage für zahlreiche Fake News geworden ist.

Denn, so Castro Varela und Dhawan, es ging in den Debatten nach dem ‚Ereignis Köln‘

„kaum um Formen und Strategien des Opferschutzes, sondern um die Verschärfung des Asylrechts und um die Forderungen nach einer erleichterten Abschiebung von jungen muslimischen Geflüchteten. Sexismus wird zu einem Problem männlicher muslimischer Subjekte und das obwohl bekannt ist, dass Sexismus in europäischen Städten ubiquitär ist. Die Fokussierung auf die vermeintlich ‚arabische Herkunft‘ der Täter in den Berichterstattungen vernachlässigt darüber hinaus, dass nach wie vor die meisten sexuellen Übergriffe von Verwandten und (Ex-)Partnern ausgehen und dass Women of Color in Europa nicht nur jeden Tag sexualisierte Übergriffe erleben, sondern dass rassistische Praxen geradezu zu ihrem Alltag gehören.“ (Varela/Dhawan 2016: 34)

Der neokolonialistische Protektionismus, der das offen rassistische Sprechen wieder salonfähig macht (vgl. Hark/Villa 2017), beruht auf affektiven Strukturen, die gerade Fake News gezielt zu triggern wissen. Von der Verknüpfung rassistischer mit geschlechterbezogenen Affektmustern in Falschmeldungen, wie die Aussage eines sächsischen AfD-Politikers, seit Januar 2018 seien in Chemnitz 56 Frauen von Migranten vergewaltigt worden (vgl. Jaster/Lanius 2019: 83), *profitieren* weiße* und heterosexuelle Männer am meisten (auch wenn sie nicht mit der AfD sympathisieren!), weil sie dadurch diskursiv

„nicht nur aus der Schusslinie geraten, sondern zudem in die aktive Rolle der Verteidiger von Frauen- und Minderheitenrechten gegen eine ‚islamistische Gefahr‘ wechseln. Der zentrale Antagonist bekommt in Gestalt des (politischen) Islam klar umrissene Konturen und ermöglicht die Herstellung einer *Äquivalenzkette* [...], eine Verbindung von Bündnispartnern, die lange Zeit undenkbar war [gemeint sind weiße* Männer und Frauen, M.W.].“ (di Blasi 2013: 55)

Mit Sara Ahmed (2014) lässt sich in diesem Zusammenhang von *Affektökonomien* sprechen. In der Doppelbewegung von Selbstaffirmierung und *Othering* wird ein gewöhnliches weiß*-europäisches Subjekt imaginiert, an das sich positive Emotionen heften. Im gleichen Zug wird dieses Normalsubjekt vor allem als vulnerabel dargestellt, um sich als potenziell bedroht inszenieren zu können. Diejenigen mit ‚anderer Hautfarbe‘ verkörpern dabei die „Gefahr der Unreinheit. [...] Sie drohen, die reinen Körper zu verletzen“ (ebd.: 185). Von Bedeutung ist, dass es sich bei dieser „Dämonisierung der Anderen“ (Castro Varela/Mecheril 2017) nicht um ‚innere Gefühlswelten‘ oder Kognitionen sondern um *ideologische* Strukturen handelt, die die Körper wie die Köpfe durchdringen.

Das strukturelle Kennzeichen von Ideologie, so kann abschließend festgehalten werden, findet sich dabei in einer Kombination aus *Ordnungsoperation* und *Subjektposition*, die laut Žižek (1997) das Kernmerkmal aller ideologischen Diskurse ist. Im Fall von Fake News, so konnte gezeigt werden, artikuliert sich diese Kombination hierzulande bevorzugt in der Figuration *neokolonialistischer* Anordnungsweisen von Geschlechterpositionen.

4 Politische Medienbildung als *social media literacy* und Hegemonie(selbst)kritik

Angesichts der geradezu omnipräsenten rassistischen *Othering*-Strukturen und ihrer Verbindung zu neokolonialen Geschlechterarrangements scheinen Medienkompetenzmaßnahmen, die auf einen ‚anderen‘ Mediengebrauch abzielen oder auf die einseitige Veränderung von kognitiven Strukturen der Mediennutzer*innen hinwirken sollen, kaum geeignet zu sein, die vorgelagerte gesellschaftliche Dimension von Fake News *pädagogisch* zu berücksichtigen. ‚Faktenchecker‘, der Versuch, mit rechtsgerichteten Fake-News-Verbreiter*innen in einen ‚kritischen Dialog‘ zu treten oder das Problem allein mit der ‚Kraft rational-logischen Denkens‘ anzugehen, sind Vorschläge, die in diesem Zusammenhang von der akteurszentrierten Position unterbreitet werden (vgl. Jaster/Lanius 2019: 97-106). Zywiets (2018: 125) sieht solche Maßnahmen aufgrund der herausgearbeiteten medialen Eigendynamik als wenig erfolgversprechend an und plädiert dafür, jene Fake News stärker zu fördern, die eine kritisch-ironische Distanzierung *performen* oder bei den Rezipient*innen für ‚positive Verunsicherung‘ sorgen könnten.

Kann, so möchte ich stattdessen fragen, die Auseinandersetzung mit Fake News nicht auch als ein Anlass begriffen werden, über die *eigene Verwicklung* in gesellschaftliche Hegemonien nachzudenken? Es wären dann nicht mehr *andere* – die nordmazedonischen Jugendlichen, die AfD, Trump, unsere psychische Bauweise, die sozialen Medien usw. – die man für die Verbreitung von Fake News (allein) verantwortlich machen müsste und von denen man ohnehin nicht wissen kann, ob sie für ‚Gegenargumente‘ und *reality checks* empfänglich wären.

Eine kritische Medienpädagogik, wie sie die Cultural Studies lange Zeit verfolgt hat (vgl. Winter 2006) und die Mediennutzer*innen dazu empowern soll, *bestimmte* Mediendynamiken in ihrem manipulativen, ideologischen und herrschaftsförmigen Charakter zu dechiffrieren, kann auf eine politische Reflexion derzeitiger gesellschaftlicher Privilegienstrukturen genauso wenig verzichten, wie ein Verständnis von Bildung, das einen Teil dieser Denktradition in Zeiten der Digitalisierung wiederzubeleben versucht.

Mit Blick auf Fake News könnte dies bedeuten konzeptionell an das anzuknüpfen, was Shakuntala Banaji (2015) im angloamerikanischen Raum unter dem Stichwort *social media literacy* diskutiert hat. Von (digitaler) Medienkompetenz (*media competency*) unterscheidet sich *social media literacy* durch ihre dezidiert politische Deutung digital-medialer Dynamiken, die von den Nutzer*innen sozialer Medien gefordert ist. Auch wenn die Semantiken und

die ideengeschichtlichen Entstehungskontexte zwischen der deutschsprachigen (Medien-)Bildungstradition und der angloamerikanischen Trias von *literacy*, *competency* und *education* in einigen Punkten voneinander abweichen (vgl. etwa Grafe 2011), böte die Orientierung an einem politischen Verständnis von Medienbildung *als social media literacy* einige Vorteile gegenüber einer Auffassung von Bildung, die Kritik *unabhängig* von den soziohistorisch gewachsenen Hegemonien des globalen Nordens formuliert und deswegen in Fake News womöglich nur ‚eine Gefahr für das (innereuropäische) demokratische Zusammenleben‘ sehen würde.

Das heißt nichts anderes, als dass Medienbildung dann als *politisch* gelten kann, wenn sie mit dem Anspruch auftritt, im Sinne des radikaldemokratischen Politikverständnisses postfundamentalistischer Provenienz, gewohnte Ordnungsmuster digital-medialer Alltagspraktiken kritisch *zu artikulieren* und – wo möglich – *zu unterbrechen* (vgl. Marchart 2010: 207). Dazu zählt beispielsweise dort Einspruch zu erheben, wo sich kolonialrassistische und hegemonial-männliche Vorstellungen zu einem abendländischen Protektionismus verbrüdern, wie wir ihn gegenwärtig nicht nur im deutschsprachigen sondern auch im angloamerikanischen Raum in Gestalt eines „neuen Chauvinismus“ (Penny 2017: 259-262) wieder verstärkt erleben.

Auf das konturierte Problemfeld der Fake News zugeschnitten, impliziert politische Medienbildung als *social media literacy zum ersten*, die in den vorangegangenen Abschnitten besprochenen sozialpsychologischen, Medien- und Kommunikationsphänomene *in Hinblick* auf die Erringung und Stabilisierung von gesellschaftlichen Hegemonien *geopolitisch* richtig *einzuordnen*. Eine ‚kompetente‘ Mediennutzung, verstanden als aktive und kritische Auseinandersetzung mit dem Wechselspiel zwischen kognitiven Bestätigungsmustern und den mikro- und makrostrukturellen Mechanismen digitaler Medien, wäre dann in erster Linie als ein Mittel zu verstehen, um emanzipatorische Ziele zu erreichen. Mit anderen Worten: User sozialer Medien empowern sich selbst und werden dazu befähigt, Fake News *als Aktualisierungsform der Dialektik von Selbstaffirmierung und Othering* politisch deuten zu können. Die für ein Verständnis von Bildung notwendige (Selbst-)Reflexivität beschränkt sich hierbei auf die eigene Auseinandersetzung mit der *Verwobenheit zwischen hegemonialen Online- und Offline-Mechanismen*, die unsere Verhältnisse zu Anderen und zum Dritten der gesellschaftlichen Ordnung prägt. Diese Relationen zu Anderen und Dritten sollten von einem Moment der kritischen Selbstreflexion ergänzt werden, sodass die eigene Positionalität im Rahmen der mediatisierten Herrschaftsordnung thematisch werden kann.

Unter der Prämisse, „die konstitutive Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert/Asmussen/Richter 2017: 10) zu berücksich-

tigen, möchte ich daher *zweitens* vorschlagen, den Anspruch von Medienbildung nicht auf das ‚gekonnte‘ Unterscheiden zwischen echten Nachrichten und Fake News zu beschränken, sondern sich zu *beiden* ‚Nachrichtentypen‘ in ein hegemonieselbstkritisches Verhältnis zu setzen. Von uns weißen* Männern beispielsweise erfordert dies anzuerkennen, dass besonders wir von geposteten Meldungen profitieren, die der Dialektik von Selbstaffirmierung und *Otherring* folgen – ob wir wollen oder nicht. Hegemonieselbstkritik meint dann, in den Worten von Gabriele Dietze, sich damit auseinanderzusetzen, dass

„*alle* Männer [...] zumindest eine hegemoniale Position [besetzen, M.W.], *einige* ‚weiß‘/okzidentale Männer sind in anderen Positionen depriviliert (z.B. homosexuell, arm oder behindert), aber *alle* Männer mit sichtbarer Race-Markierung und/oder hörbarem Migrationshintergrund haben (zur Zeit und in Deutschland) eine Position der Marginalisierung.“ (Dietze 2008: 40)

Bildung, in der ihr von Käte Meyer-Drawe (2015: 127) verliehenen Bedeutung einer „konflikthafte[n] Lebensführung“ wäre so auch eine *konfliktbejahende* Lebensführung, die weiß*-männliche Privilegien und die mit ihnen zusammenhängenden Affektökonomien weder leugnet noch ignoriert. Zu diesen Privilegien zählen: *nicht systematisch* übersehen, entnannt, ausgeschlossen, überhört, sexualisiert, exotisiert, effeminisiert, als andersartig markiert oder – wie der Inhalt der meisten Fake News offenbart hatte – ständig als Täter gesehen zu werden.

Diese Form der Selbstreflexivität, die sich in ein spezifisches Verhältnis zu den medial erzeugten ‚Anderen‘ wie auch zur postkolonialen Ordnung setzt, ist freilich weder eine *genuine* Auffassung von *Medienbildung* noch eine Form von Bildung, die zu allen genannten Facetten von Fake News passen müsste. Sie wäre jedoch als Anspruch zu verstehen, eine bildungstheoretische Medienkritik anders zu begründen und ebenso auch als Chance, sich selbst – als geschlechtlich und geopolitisch situierte*r Mediennutzer*in wie als kritisches Bildungssubjekt – gegenüber kolonialrassistischen und Geschlechterhegemonien in digitalen Medien *und* darüber hinaus zu positionieren.

Literatur

- Ahmed, Sara (2014): Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen.
In: Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv Eveline/ Zimmermann, Andrea (Hrsg.): Affekt und Geschlecht: Eine einführende Anthologie.
Wien: Zaglossus, S. 183-214.

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst. Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 9-16.
- Banaji, Shakuntala (2015): Social Media and Literacy. In: Ang, P. H./Mansell, R. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Digital Communication and Society. DOI:10.1002/9781118767771.wbiedcs078.
- di Blasi, Luca (2013). Der weiße Mann. Ein Anti-Manifest. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2007): Prekarität und Subalternität – Zusammenhänge und Differenzen. Verein Shedhalle.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2016): Die Migrantin retten. Zum vertrackten Verhältnis von Geschlechtergewalt, Rassismus und Handlungsmacht. *humboldt chancengleich* (8), S. 34-37.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2017): Die Dämonisierung des Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität: Gender und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 27-43.
- Farkas, Johan/Schou, Jannick (2018): Fake News as a Floating Signifier: Hegemony, Antagonism and the Politics of Falsehood, *Javnost – The Public*, 25 (3), S. 298-314. DOI:10.1080/13183222.2018.1463047.
- Grafe, Silke (2011): ‚media literacy‘ und ‚media (literacy) education‘ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: *Medien-Pädagogik* 20, S. 59-80. DOI:10.21240/mpaed/20/2011.09.13.X.
- Hall, Stuart (2004): Kodieren/Dekodieren. In: ders.: *Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument Verlag, S.66-80.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterteile und Herrsche. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Jaster, Romy/Lanius, David (2019): Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Stuttgart: Reclam.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Lazer, David/Baum, Matthew/Benkler, Yochai/Berinsky, Adam/Greenhill, Kelly/Menczer, Filippo/Metzger, Miriam/Nyhan, Brendan/Pennycook, Gordon/Rothschild, David/Schudson, Michael/Sloman, Steven/Sunstein, Cass/Thorson, Emily/Watts, Duncan/Zittrain, Jonathan (2018): The science of fake news. Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. In: *Science* 359 (6380), S. 2-4. DOI:10.1126/science.aao2998.
- Lund, Jeb (2018): Trump’s Fake News Awards were just another front in his fraudulent war on truth. In: *NBC News*, 18. Januar 2018. <https://www.nbcnews.com/think/opinion/trump-s-fake-news-awards-were-just-another-front-his-ncna838691> [Zugriff: 21.06.2019].

- Maihofer, Andrea (2014): Hegemoniale Selbstaffirmierung und Veränderung. In: Hostettler, Karin/Vögele, Sophie (Hrsg.): Diesseits der imperialen Geschlechterordnung: (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen. Bielefeld: transcript, S. 319-332.
- Machart, Oliver (2003): Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies. Medienheft, Dossier 19, S. 7-14.
- Marchart, Oliver (2010). Die politische Differenz – Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2013). Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2016): Agonistische Demokratietheorien und das „Band der Teilung“. Bemerkungen zur Theorie des Bürgerkriegs im Anschluss an Nicole Loraux. In: Bedorf, Thomas/Herrmann, Steffen (Hrsg.): Das soziale Band. Geschichte und Gegenwart eines sozialtheoretischen Grundbegriffs. Berlin: Campus, S. 233-261.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 115-132.
- Pariser, Eli (2011): The Filter Bubble – How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think. London: Penguin Books.
- Penny, Laurie (2017): Bitch Doctrine. Essays for Dissenting Adults. London, Oxford, New York, New Dehli, Sydney: Bloomsbury Circus.
- Der Postillon (2019): Vorbild Ukraine: Mario Barth will 2021 als Kanzlerkandidat antreten. In: ders., 23. April 2019. <https://www.der-postillon.com/2019/04/bundeskanzler-barth.html> [Zugriff: 15.05.2019].
- Raspe, Jonathan (2017): Jeder Zweite sieht in „Fake News“ eine ernsthafte Gefahr für Demokratie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung / Faz.net, 09. August 2017. <http://www.faz.net/aktuell/politik/bundestagswahl/jeder-zweite-sieht-fake-news-als-ernsthafte-gefahr-15143814.html> [Zugriff: 21.06.2019].
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Seemann, Michael (2017): Digitaler Tribalismus und Fake News. <http://www.ctrl-verlust.net/digitaler-tribalismus-und-fake-news/> [Zugriff: 15.05.2019].
- Spivak, Gayatri C. (1994): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader. New York: Harvester/Wheatsheaf, S. 66-111.
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, S. 31-39.
- Zywietz, Bernd (2018): F wie Fake News – Phatische Falschmeldungen zwischen Propaganda und Parodie. In: Sachs-Hombach, Klaus/Zywietz, Bernd (Hrsg.): Fake News, Hashtags & Social Bots. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-131.
- Žižek, Slavoj (1989): The Sublime Object of Ideology. London/New York: Verso books.
- Žižek, Slavoj (1997): The Spectre of Ideology. In: ders. (Hrsg.): Mapping Ideology. London/New York: Verso books, S. 1-33.

Digitalisierung (mit)gestalten – was wir vom Cyberfeminismus lernen können: Strategien und Ansätze einer aktivierenden Perspektive auf Informations- und Kommunikationstechnologien im 21. Jahrhundert

Ann-Kathrin Stoltenhoff und Kerstin Raudonat

Dieser Beitrag¹ erörtert, ob die machtkritischen feministischen Ansätze und Strategien des Cyberfeminismus für aktuelle, von Digitalisierung und Heterogenität geprägte Debatten im Bildungsbereich fruchtbar gemacht werden können. Cyberfeminismus wird zunächst als historische Bewegung verortet, die in ihrer Mannigfaltigkeit in die Kontexte poststrukturalistischer und künstlerischer Auseinandersetzungen mit Körper und Geschlecht gestellt wird. Theorien und Perspektiven des Cyberfeminismus werden anhand zentraler Texte vorgestellt und durch Beispiele unterfüttert. Ausgehend von aktuellen Projekten, die die technisch-medialen Fähigkeiten von Frauen im Sinne der Selbstermächtigung stärken wollen, wird eine Brücke geschlagen zu institutionellen Angeboten der MINT-Frauenförderung, die die Berufschancen von Frauen verbessern sollen. Schließlich wird der dekonstruktivistische Charakter des Cyberfeminismus betont und dazu angeregt, Digitalisierung als heterogenes gesellschaftliches Feld zu fassen, das offen für neue Praktiken und Diskursformationen ist.

In der öffentlich geführten Debatte um Digitalisierung² ist häufig die Rede von Potenzialen und Chancen (z.B. Wanka/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 2 oder Zypries/Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2017: 2). Die für eine „digitale Wissensgesellschaft“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 9) verfassten Texte beschreiben die Digitalisierung der Hochschullehre als „wesentlichen Beitrag zur

1 Der Beitrag ist eine leicht überarbeitete Version von Stoltenhoff und Raudonat (2018) – wir danken der GENDER-Redaktion für die Erlaubnis zur Zweitveröffentlichung.

2 Eine (zunehmende) Digitalisierung wird angestrebt und gefordert u. a. für Fertigungs-, Vertriebs-, Verwaltungs- und Kommunikationsprozesse diverser Branchen sowie auch im Gesundheits- und Bildungswesen.

Qualitätssteigerung des hochschulischen Lehrens und Lernens“ (Zentel et al. 2002: 224) und behaupten, durch den Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht könne „mehr Chancengleichheit erreicht werden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 9). Dabei werden wichtige gesellschaftliche Aspekte übersehen, die mit Begriffen wie gendergerecht oder diversitätssensibel beschrieben werden können. Hinter diesen Begriffen stehen Theorien, Methoden und Konzepte, die wesentliche Erkenntnisse der Geschlechterforschung integrieren³. Insbesondere die Forschung zum Verhältnis von Technik und Geschlecht lässt den Schluss zu, dass technische Artefakte vergeschlechtlicht sind (Tigges 2008: 15) und technischen Medien dementsprechend bestimmte Nutzungsweisen der hierzulande männlich dominierten Informatik eingeschrieben sind. Eine immer stärkere Verbreitung entsprechender Medientechnologien hätte also auch „Einfluss auf die (Re-)Stabilisierung der Geschlechterverhältnisse“ (Tigges 2008: 15).

Um eine Benachteiligung aufgrund von Geschlecht durch einen unreflektierten Einsatz digitaler Medien im Bildungsbereich und anderen gesellschaftlichen Feldern zu vermeiden, halten wir es für unumgänglich, dass bei der Gestaltung, der Programmierung und dem Einsatz digitaler Medientechnologien die besondere Rolle berücksichtigt wird, die das Geschlecht dabei spielt. Dies tun wir im Rückgriff auf eine heterogene, interdisziplinäre Bewegung, die bereits in den 1990er-Jahren versucht hat, feministische Ziele mit den Möglichkeiten neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zu kombinieren und den damals als ‚Cyberspace‘ bezeichneten, virtuellen Raum zu besetzen, um bestehende Machtverhältnisse aufzulösen. Diese als Cyberfeminismus bekannte Bewegung steht heute für eine (noch) nicht eingelöste Hoffnung des ausgehenden 20. Jahrhunderts, wonach innovative Medientechnologien zu einer (geschlechter-)gerechteren Gesellschaft beitragen sollten, in der Frauen und Männer gleichermaßen mediale Räume entwerfen, technisch umsetzen und für das Erreichen ihrer Ziele nutzen können⁴. Veranlasst zu diesem Text hat uns die Tatsache, dass wichtige bildungs- und wissenschaftspolitische Akteure wie die Kultusministerkonferenz oder das Bundesministerium für Bildung und Forschung in ihren Papieren zur Digitalisierung weder implizit noch explizit Bezug nehmen auf die etwaige Benachteiligung durch Geschlecht, Herkunft, Alter usw. (vgl. beispielsweise das 2016

3 Dazu zählen insbesondere die soziale Konstruiertheit von Geschlecht und die Tatsache, dass Geschlecht und damit verbundene gesellschaftliche Machtverhältnisse tagtäglich durch bestimmte Praktiken des „Doing Gender“ reproduziert werden.

4 Eine wichtige Rolle spielte dabei die Vorstellung von einem neuen Menschen, der seine Geschlechtszugehörigkeit zugunsten einer Cyborg-Identität transformiert und so die Grenzen zwischen den Geschlechtern ebenso auflöst wie die zwischen Mensch und Maschine. Programmatisch für diese Utopie ist Donna Haraways „Manifest für Cyborgs“, ein zentraler Text des Cyberfeminismus (Orig. 1985; deutsche Fassung 1995).

von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte Dokument „Bildung in der digitalen Welt“ sowie die in der Literaturliste aufgeführten Papiere des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Dies ist angesichts der zeitgleich geführten Debatte über Inklusive Bildung bzw. über die Heterogenität resp. Diversität von Lernenden nicht nachvollziehbar⁵.

Im Folgenden skizzieren wir die Theorien, Praktiken und gesellschaftlichen Utopien des Cyberfeminismus und nehmen von dort aus Bezug auf die Herausforderungen einer zunehmend von digitalen Medien geprägten Gesellschaft. Dadurch möchten wir dazu beitragen, das Bewusstsein für Geschlechterfragen zu stärken. Wir sehen in der kritischen Auseinandersetzung des Cyberfeminismus‘ mit dem Verhältnis von Technik, Geschlecht und Macht Ansätze, die anschlussfähig an aktuelle Forschungsfelder im Bereich der Medien- und Techniksoziologie, der Medienwissenschaft, der Medien- und Kunstpädagogik sowie auch der (Schul-)Informatik sind.

1 Cyberfeminismus: Definition und Verortung, Theorien und Positionen

Im Laufe der 1990er-Jahre etabliert sich durch die Arbeiten vorwiegend weiblicher Personen aus Kunst und Wissenschaft der so genannte Cyberfeminismus. Vor dem Hintergrund neuer, informationstechnologischer Entwicklungen und medialer Räume tritt der Cyberfeminismus als eine heterogene Bewegung in Erscheinung, die eine utopische Perspektive auf die Möglichkeiten einer durch Technik erweiterten und veränderten Körperlichkeit und Geschlechtsidentität vertritt. Sie nährt und pflegt den Mythos einer mannigfaltigen, nicht festgeschriebenen (Subjekt-)Identität, der in den poststrukturalistischen Texten von Deleuze und Guattari (1984, 1992)⁶ seine Entsprechung findet. Grundlegend für das Verständnis des Cyberfeminismus ist nach Draude (2001) die immanente Widersprüchlichkeit, einen „-ismus“ zu konstituieren, der sich zugleich der Definition entziehen will. Es wird versucht, den Begriff Cyberfeminismus so offen wie möglich zu halten, um der Ausschlussproduktion entgegenzuwirken, die mit feststehenden Labeln einhergeht (Peter 2001). Statt wieder neue Festschreibungen vorzunehmen, soll der Begriff sozusagen „under construction“ und „under reconstruction“ belassen werden (Peter 2001: 1). Dies wird beispielsweise an den „100 Anti-Theses“ (old boys network 1997)

5 Eine kritische Beleuchtung des Themas Inklusion und Digitalisierung in der Hochschulbildung findet sich bei Zorn (2017).

6 Zur Arbeit von Deleuze und Guattari im Kontext poststrukturalistischer Theorien siehe z.B. Hillebrandt (2014: 48ff).

deutlich, die im Rahmen der ersten cyberfeministischen Konferenz formuliert wurden und – zum Teil auf recht ironische Art – ausdrücken, was Cyberfeminismus *nicht* ist. Bekannte cyberfeministische Autorinnen wie Rosi Braidotti, Sadie Plant oder Nancy Paterson bestimmen den Begriff bzw. das, was er bezeichnen soll, auf sehr unterschiedliche Weise. Sie verstehen sich wie auch andere Cyberfeministinnen „ganz im Geist der Neunziger – bewusst und mit Lust als Teil einer sehr heterogenen Bewegung, in der (identitätslogische) Definitionen eher als problematisch eingeschätzt werden“ (Weber 2001: o. S.). Vor diesem Hintergrund kann der Cyberfeminismus als kritische Praxis beschrieben werden, die die differenztheoretischen Debatten in und um den Feminismus der vorangegangenen Jahrzehnte berücksichtigt, wobei die benannte Widersprüchlichkeit auf das Spannungsverhältnis verweist, in dem Cyberfeministinnen agieren (Draude 2001). So finden sich im Cyberfeminismus auch kritische Positionen im Hinblick auf die Festschreibung dessen wieder, was Feminismus ist (siehe dazu z.B. Wilding 1997). Eine differenzierte Wahrnehmung soll an die Stelle der unangemessenen Homogenisierung beispielsweise „der Frau“ als Subjekt feministischer Bestrebungen treten (Draude 2001). Auf dieser Basis stellt sich der Cyberfeminismus den Veränderungen, die mit den in den 1990er Jahren entstehenden, neuen Informations- und Kommunikationstechnologien einhergehen (Peter 2001). Hawthorne und Klein (1999) betonen, dass Cyberfeminismus als Philosophie zu begreifen ist, die anerkennt, dass es im Hinblick auf digitale Diskurse Machtunterschiede zwischen Männern und Frauen gibt und dass Cyberfeminist*innen diese Situation ändern wollen. Dabei wendet sich der Cyberfeminismus gegen die scheinbare Zwangsläufigkeit der Einschreibung (einseitiger) kultureller, politischer und sexueller Stereotype in die Gestaltung und Verwendung neuer Technologien (Paterson o. J.). Somit ist Cyberfeminismus „political, it is not an excuse for inaction in the real world, and it is inclusive and respectful of the many cultures that women inhabit“ (Hawthorne/Klein 1999: 2). Der Fokus cyberfeministischer Aktivität liegt auf dem medial erzeugten Sinnhorizont des ‚Cyberspace‘, womit die Lebenswelt Internet (vgl. Draude 2001) überschrieben wird. Das Internet

„ist gerade kein neutrales Gebiet, kein machtfreier, pluralistischer, körperloser oder strukturell demokratischer Raum, sondern es finden hier die Machtverhältnisse und die ausschlussproduzierenden Faktoren und Stereotypisierungen der analogen Welt ihren Niederschlag. Cyberfeminismus ist eine Antwort auf diese bestehenden Machtstrukturen und Ausgangspunkt für weitere Überlegungen, Praktiken und Perspektiven in dieser ‚contested zone‘“ (Peter 2001: 1).

Als eine der einflussreichsten Theoretiker*innen des Cyberfeminismus gilt Donna Haraway mit ihrem Essay „A Cyborg Manifesto“ (1991), das bereits

1983 erstmals veröffentlicht wurde. Ihr Text stellt eine sozialistisch-feministische Analyse der Situation von Frauen in einer postmodernen, technologisch fortgeschrittenen Welt dar, wobei sie auf das Bild der ‚Cyborg‘ zurückgreift. Diese hybride Lebensform, deren Existenz weder ausschließlich dem Konzept ‚Natur‘ noch dem der ‚Kultur‘ zugeordnet werden kann, dient Haraway als Basis einer Kritik an dualistischen Denkweisen, die mit dichotomen Kategorien wie Natur/Kultur oder weiblich/männlich verbunden sind. So wendet sich ihr Aufsatz gegen ein grundsätzlich ausschussorientiertes Denken und auch differenztheoretische Positionen im Feminismus, die Dualismen konstruieren. Mit Hilfe der Cyborg-Metaphorik formuliert sie eine Utopie, die Dualitäten überwindet. In dieser Utopie wird anerkannt, dass soziale Beziehungen durch die „gesellschaftlichen Wissenschafts- und Technologieverhältnisse strukturiert werden“ (Haraway 1995: 48) und wir Verantwortung für sie übernehmen, indem wir die Begrenzungen unseres alltäglichen Lebens in der Kommunikation rekonstruieren. Darin steckt der Wunsch sowohl tradierte Stereotype und Rollenbilder als auch die (Re-)Produktionsprozesse von Machtstrukturen aufzulösen, die auf eben jenen Kategorien basieren. Mit der zunehmenden Verbreitung des Internet wurden ähnliche Wunschvorstellungen nach geschlechtslosen oder geschlechtsneutralen Interaktionsräumen in ganz unterschiedlichen Kontexten formuliert und haben sich (zumindest bisher) als Utopien erwiesen. Wilding (1997) konstatiert dazu, dass neue Medien immer schon etablierte soziale Strukturen aufweisen, was bedeutet, dass Sexismus und Rassismus bereits in ihnen eingeschrieben sind. Dies referenziert u. a. auf konstruktivistische Positionen des postmodernen Feminismus, in der die „historische, soziokulturelle Gewordenheit jeglicher Kategorien – von Geschlecht und Natur genauso wie von Technik“ (Weber 2001: o. S.) betont wird.

Eine andere Perspektive auf Frauen im Kontext neuer Technologien eröffnet beispielsweise Sadie Plant. Ihr zufolge seien Frauen sozusagen prädestiniert als Handelnde in digitalen Räumen, da traditionell als ‚weiblich‘ gelabelte Tätigkeiten wie Kommunizieren und Netzwerken den neuen (Internet-)Technologien immanent seien (vgl. Plant 1997). Auch Gajjala und Mamidipudi (1999) schlagen eine von der Dualismuskritik abweichende Richtung ein, indem sie Cyberfeminismus als jegliche Form von Anstrengung beschreiben, die Frauen zu mehr als Onlineshopping und Surfen im Internet aktiviert. Ihnen zufolge teilen Cyberfeminist*innen den Glauben daran, dass Frauen im Zuge des ‚self empowerment‘ die Kontrolle über Internet-Technologien übernehmen und sich deren Nutzung aneignen sollen. Dieses zentrale Ziel – ‚Empowerment‘ von Frauen im (Arbeits-)Feld neuer Technologien – wird in cyberfeministischen Texten immer wieder betont (siehe dazu z.B. Paterson o.J.; Joshi 1999; Peter 2001). Nach Paterson kann dies nur auf Basis der Entmystifizierung von und dem Zugang zu Technologie stattfinden. Technologie

sei essentiell, so Joshi: „it enables women in grass-roots movements to effectively disseminate information on a global scale“ (Joshi 1999: o. S.).

Zusammenfassend lässt sich Cyberfeminismus wohl am ehesten (be-)greifen als facettenreiches und heterogenes Feld theoretischer und politischer Aktivitäten, das die Aneignung und Entmystifizierung des (damaligen) ‚Cyberspace‘, die Einflussnahme auf die Bedeutungsproduktion (Peter 2001) sowie die Partizipation an medialen Prozessen und Diskursen anstrebt. Berücksichtigt werden dabei die sozialen Dynamiken der medial konstruierten Lebenswelt. Um diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen, haben Cyberfeminist*innen – gemäß der Heterogenität dieser Bewegung – sehr unterschiedliche Herangehensweisen und Strategien entwickelt und umgesetzt. So blickt beispielsweise Braidotti „with hope in the direction of (women) artists. There is no question that the creative spirits have a head start over the masters of meta discourse“ (Braidotti 1998: o. S.). Im Folgenden werden cyberfeministische Strategien vorgestellt und anhand konkreter Projekte exemplarisch verdeutlicht.

2 Cyberfeministische Strategien und Projekte

Cyberfeministisch aktive Personen bzw. Gruppen haben schon vor der Wende zum 21. Jahrhundert verschiedene Strategien erprobt, um ihre Positionen zu verbreiten und ihre Ziele in der Praxis umzusetzen. Neben der Einrichtung zahlreicher digitaler Plattformen, die primär der Vernetzung dieser heterogenen, internationalen Bewegung dienen sollten (darunter die nicht mehr existenten Webseiten von FACES und xxero), erfüllten andere Plattformen außerdem den Zweck, die Ziele und Mittel des Cyberfeminismus sichtbar zu machen (old boys network, Dolores’ Bulimic Breakfast). Viele der Netz-Initiativen sind im weitesten Sinne künstlerischer Natur: Neben der berühmten Künstlerinnengruppe VNS Matrix und den prominenten aber anonymen Guerilla Girls, zählt auch das Kunstkollektiv subRosa dazu. Sub-Rosa ist ein 1998 von der US-amerikanischen Autorin und Künstlerin Faith Wilding (1997) gegründeter Zusammenschluss cyberfeministisch engagierter Personen aus Kunst und Wissenschaft. Das Portal ermöglicht – ebenso wie das vorwiegend deutschsprachige old boys network – den Austausch, die Organisation und die Präsentation cyberfeministischer Projekte. Der Fokus von subRosa liegt auf Arbeiten, die sich multiperspektivisch und multimedial mit dem Thema Bio- und Reproduktionstechnologie befassen. Die Beteiligten des Kunstkollektivs agieren weltweit. In ihren Performances, Texten und Ausstellungen hinterfra-

gen sie kritisch „the intersections of information and bio technologies on women's bodies, lives and work“ (subRosa o. J.: o. S.). Ein weiteres Projekt an der Schwelle zum 21. Jahrhundert beschreibt Jutta Weber in „Ironie, Erotik und Techno-Politik: Cyberfeminismus als Virus in der neuen Weltunordnung?“ (2001): Mit dem Projekt „Women with Beards“ hinterfragen niederländische Kunschtchaffende gängige Inszenierungen von Geschlecht, wie sie auf pornografisch-erotischen Internetseiten üblich sind. Indem hier Personen in erotisch aufgeladenen Positionen gezeigt werden, deren Geschlechtsidentität für die Rezipient*innen verwirrend zwischen männlich, weiblich und trans changiert, persifliert das Projekt nicht nur die „Pornographiemaschine Internet“ (Draude 2000 zitiert nach Weber 2001: o. S.). „Women with Beards“ stellt grundsätzlich zur Debatte, dass und ob Bilder von Menschen (in Massenmedien wie auch in der Kunst) meistens hete-ronormativen Logiken folgen müssen, um als erotisch empfunden zu werden. Ein Projekt der Cyberfeministin und (Netz-)Künstlerin Cornelia Sollfrank, Gründerin des old boys network, verdient besondere Aufmerksamkeit in diesem Kontext, da es nicht nur aufdeckt, wie Frauen vom Kunstbetrieb systematisch ausgeschlossen werden, sondern wie konservativ dieser Betrieb auch dann noch agiert, wenn er sich besonders innovativ gibt: Im Jahr 1997 schrieb die Hamburger Kunsthalle den „Extension“-Wettbewerb für Internet-Kunst aus. Man wollte sich damit als besonders avantgardistisch produzieren, was augenscheinlich misslang, wie Sollfranks „Netzkunst-Aktion“ zeigen sollte: Auf die Ausschreibung bewarben sich überdurchschnittlich viele Künstlerinnen. Die Kommission vergab die drei ersten, mit Preisgeld dotierten Plätze des Wettbewerbs, jedoch an männliche Kunschtchaffende. Was die Kommission erst später erfuhr und offenbar keines Preises für würdig erachtete, war Sollfranks „Hack“ der Ausschreibung, indem sie zum Wettbewerb die Arbeiten von 127 Fake-Künstlerinnen eingereicht hatte, deren Identitäten, inklusive Postanschrift und E-Mail-Adresse, sie zuvor gemeinsam mit anderen Netzkünstlerinnen erstellt hatte. Trotz der frappierenden Ähnlichkeit der Arbeiten, was den Schluss nahelegte, dass dahinter ein und dieselbe Person stehen könnte, wurde dies durch die Jury weder nachgefragt noch problematisiert. Das tat Sollfrank stattdessen auf einer eigenen Pressekonferenz. Das Verhalten der Jury führt Vorkoeper darauf zurück, dass deren Mitgliedern „das Bauprinzip der Seiten offenkundig hinter einem Künstlerinnenbild, das unverändert mit Epigonentum, Nicht-Originalität und Reproduktion verknüpft bleibt“ (Vorkoeper 1999: o. S.), entgangen war. Sollfrank gilt heute als eine der wichtigsten cyberfeministischen Künstlerinnen, deren künstlerische Methoden und Texte gleichermaßen zeigen, worum es im Cyberfeminismus geht: „Hacking the (art operating) system“ (Sollfrank 2001: o. S.).

Neben cyberfeministischen Ansätzen gibt es eine Vielzahl technofeministischer Ansätze, die sich unter Bezug auf Judy Wajcmans wegweisendes Buch

„Technofeminism“ (2004) stärker auf jene Gestaltungsmacht beziehen, die Frauen durch die Verbindung von neuen Technologien und Feminismus eröffnet würde. An historischen Beispielen erinnert Wajcman daran, welche technischen Leistungen Frauen über die Jahrhunderte erbracht haben. In Kapitel 3 nimmt sie direkt Bezug auf den Cyberfeminismus von Sadie Plant:

„[It] emphasizes women’s subjectivity and agency, and the pleasure immanent in digital technologies. They accept that industrial technology did indeed have a patriarchal character, but insist that new digital technologies are much more diffuse and open“ (Wajcman 2004: 63).

Eine entsprechende Position steht hinter „Take Back The Tech!“, einer Kampagne der Nonprofit-Organisation APC (Association for progressive Communications), die 2006 als Teil des Women’s Rights Programme ins Leben gerufen wurde. Ziel der Kampagne war und ist es, Frauen im Sinne der Selbstermächtigung zu stärken und zu vernetzen. „Take Back the Tech!“ versteht sich selbst als feministischer Aufruf, die Kontrolle über neue Technologien und Medien zu ergreifen, um alle Formen von Gewalt gegen Frauen im Kontext von Informationstechnologien zu verhindern. Neben Empfehlungen zum aktiven Umgang mit und zur Prävention von Hate Speech oder Cybermobbing, ruft die Website regelmäßig zu neuen Aktionen auf, an denen weltweit über das Netz teilgenommen werden kann. Ein Projekt der „Take Back the Tech!“-Aktivist*innen aus Dezember 2016 ist beispielsweise ein Best-Practice-Toolkit, das die Öffentlichkeitsarbeit feministischer Bewegungen unterstützt, die auf Informations- und Kommunikationstechnologien (englisch kurz ICT) basieren. Unter „ICTs for Feminist Movement Building: Activist Toolkit“ wird erläutert, wofür das Toolkit eingesetzt werden kann:

„It offers a practical guide to writing a communication strategy and reviews a number of tools (ICTs) and technology-related campaigns which can be used in organising work [...]. The toolkit is also about feminist practice and how to use tools and communicate in ways that are democratic, make women’s voices stronger and louder whilst challenging stereotypes and discriminatory social norms“ (Take Back The Tech! 2016: o. S.).

Das Toolkit wird in Form einer übersichtlich gestalteten Broschüre von knapp 160 Seiten als PDF zum Download angeboten und soll auch PR-unerfahrene Gruppen in die Lage versetzen, ihre Ziele adressatengerecht in Text und Bild zu verbreiten. In einer zunehmend von Medien geprägten Welt wird die öffentliche Sichtbarkeit politisch engagierter Personen und Gruppen zu einem wichtigen Erfolgsfaktor.

3 Cyberfeminismus – im Mainstream angekommen?

Mit einer zunehmenden Digitalisierung von immer mehr Arbeitsprozessen – oft unter dem Schlagwort „Industrie 4.0“ (Botthoff/Hartmann 2014; Spatz 2013) subsumiert – finde, so Jeremy Rifkin, eine „Third Industrial Revolution“ (Rifkin 2011) statt, welche die Art und Weise des Arbeitens ebenso grundlegend verändere wie sie zu einem technischen Entwicklungsschub beitrage⁷. In diesem Zusammenhang sollen auch die Interessen, Bildungs- und Berufschancen von Frauen aktiv gefördert werden, um ihnen einen gleichberechtigten Zugang zu neu entstehenden Arbeits- und Berufsfeldern zu eröffnen. Einige aktuelle Maßnahmen, die – vermutlich ohne es zu wissen – cyberfeministische Ziele verfolgen, beziehen sich konkret auf neue Informationstechnologien, die daran gekoppelten Arbeitsweisen und im Wandel begriffenen Berufsbilder. Angeregt nicht zuletzt durch die politische Strategie des Gender Mainstreaming, gehen die Ziele öffentlich geförderter Maßnahmen von Bund und Ländern oft – aber nicht immer – über die Vermittlung von Anwendungskenntnissen hinaus: Frauen werden durch groß angelegte Initiativen wie „Komm, mach MINT“⁸ explizit darin bestärkt, Digitalisierung selbst zu gestalten und ihren technischen Interessen nachzugehen, statt wie bisher häufig die Erfindung gesellschaftlich relevanter Technologien von der Seitenlinie aus zu beobachten und deren Auswirkungen bestenfalls zu kommentieren⁹. Der Bund stellt erhebliche Ressourcen bereit, um Maßnahmen zu entwickeln und ins bestehende Bildungssystem zu integrieren, die zu einer Erhöhung des Frauenanteils im MINT-Bereich führen sollen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). Folgt man den Darstellungen der Bundesministerien, dann leistet MINT-Frauenförderung einen Beitrag zur „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“. Bei dieser Offensive handelt es sich um eine Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die wiederum Teil der so genannten „Digitalen Agenda 2014-2017“ (Bundesregierung 2014: 27) der Bundesregierung ist. Der „Bildungsoffensive“ geht es um die Verankerung, Verbesserung und Stärkung jener Kompetenzen und Strukturen, die notwendig seien, um die „Chancen des digitalen Wandels“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016: 2) nutzen zu können. Da ist von „Wohlstand“, „Lebensqualität“ und „freier Entfaltung“ die Rede, ohne darauf

7 Kritische Gegenpositionen dazu bieten z.B. Hirsch-Kreinsen (2015) und Kohlmann/Schumann (2015).

8 Vgl. www.komm-mach-mint.de [Zugriff: 8.10.2019].

9 MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. MINT-Angebote, die Frauen adressieren, haben sich in den letzten Jahren auch in der Gleichstellungsarbeit von Hochschulen etabliert (Steuer 2015; Augustin-Dittmann/Gotzmann 2015; Stöger/Ziegler/Heilemann 2012).

einzugehen, dass diese drei Begriffe für jede/n der gut 80 Millionen Einwohner*innen Deutschlands vermutlich etwas anderes bedeuten. Auch die Behauptung, ‚die Digitalisierung‘ als solche verändere unsere Gesellschaft (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016: 4) ist schlicht falsch, denn ob und zu welchem Zeitpunkt welche Arbeits- und Produktionsschritte, Dokumente oder Kommunikationswege digitalisiert werden, ist abhängig von Entscheidungen der Wirtschaft, der Politik, der Gesellschaft und somit von Personen und Gruppen, die sich dafür oder auch dagegen entscheiden. Der Bund begründet sein Engagement im Bereich der MINT-Frauenförderung auffallend häufig unter Rückgriff auf den Diskurs zum Fachkräftemangel. Dieser prognostizierte Mangel an qualifizierten Fachkräften wird in vielen öffentlichen Papieren als Bedrohung der Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschafts- und Technologiestandorts Deutschland inszeniert. So behauptet Wissenschaftsministerin Johanna Wanka: „Damit sich unser Land auch künftig im globalen Wettbewerb erfolgreich behaupten kann, brauchen wir qualifizierte Fachkräfte“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012: Vorwort/-1). Auf diese Weise wird die Bereitstellung öffentlicher Gelder für Maßnahmen im Bereich der MINT-Frauenförderung sowie für die technische Ausstattung von Schulen und Hochschulen mit digitaler Infrastruktur gerechtfertigt. Trotz dieser ökonomisch motivierten Argumentation sind die landesweiten Angebote für Frauen im Rahmen von MINT-Initiativen eine Möglichkeit, Klischees zu durchbrechen. Und auch wenn die Kritik an Projekten, die sich exklusiv an „die Frauen“ richten – und damit „die Grundannahme einer ‚natürlichen‘ Zweigeschlechtlichkeit“ (Rosenstreich 2002: 28) wiederaufleben lassen – teilweise berechtigt ist, können solche Angebote in ihrer Vielfalt durchaus dazu beitragen, die Chancen von Mädchen und Frauen in MINT-Fächern, -Studiengängen und -Berufen zu verbessern. So versucht die Initiative „Klischee-frei“ sich seit kurzem in einem Ansatz, der jenseits von Frauenförderung auf eine vorurteilsfreie Vermittlung von Berufsbildern setzt. Die Website der öffentlich geförderten Initiative, hinter der ein Bündnis aus Politik, Wirtschaft, Praxis und Forschung steht, „informiert und unterstützt bei der Berufs- und Studienwahl ohne einschränkende Vorurteile“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016) und folgt der Utopie der uneingeschränkten Bildungsgerechtigkeit. Die Projektverantwortlichen übersehen allerdings dabei, dass systemimmanente Hürden innerhalb von Institutionen und Unternehmen nicht von selbst verschwinden, wenn der eine oder andere Mann als Erzieher arbeitet und die eine oder andere Frau im Maschinenbau¹⁰.

10 Strukturelle Hürden zeigen sich bis heute z.B. in dem Phänomen der so genannten „leaky pipeline“, der Abwesenheit von Frauen in höheren beruflichen Positionen (Knoll/Ratzer 2010: 40ff.).

Bedenklich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass beispielsweise die noch aktuelle, 2016 veröffentlichte Strategie der Kultusministerkonferenz, „Bildung in der digitalen Welt“ (2016), den Aspekt Geschlecht nirgends in dem 53 Seiten umfassenden Dokument erwähnt, obwohl seit vielen Jahren bekannt ist, dass Strukturen, Zugänge und Nutzungsweisen von Informations- und Kommunikationstechnologien wesentlich durch die Kategorie Geschlecht geprägt werden. Wie alle technischen Erfindungen zuvor ist auch das Internet kein neutraler Ort, sondern „immer schon von Machtstrukturen durchzogen, die zur Ausgrenzung von Frauen und so genannten ‚anderen Anderen‘ – wie z.B. Farbige, Menschen ohne privilegierte Ausbildung, Arme, Homo- und Transsexuelle – führen“ (Weber 2001: o. S.). Das Übersehen dieses Aspekts mag dem Umstand geschuldet sein, dass Medien im Strategiepapier oft auf Werkzeuge zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen reduziert werden (Kultusministerkonferenz 2016: 5). Auch wenn wiederholt von politischer Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeiten in der digitalen Welt die Rede ist, so scheint es doch mehr um die erfolgreiche Bewältigung von schulischen bzw. beruflichen Anforderungen zu gehen und weniger um die individuelle Gestaltung der digitalen Welt selbst. Die kommenden Jahre werden zeigen, welches Verständnis von Medienbildung sich in Schule und anderen Bildungsbereichen durchsetzen wird und inwiefern dabei das Ideal gleichberechtigter Teilhabe nicht nur konzeptionell berücksichtigt, sondern praktisch gelebt werden wird. Deshalb sind institutionell organisierte und geförderte Projekte stets mit kritischer Zurückhaltung zu betrachten. Letztlich reicht der Einsatz von Tablets und Whiteboards im Mathematikunterricht nicht aus, um Machtstrukturen und Einstellungen zu verändern, die seit Generationen die Lebens- und Arbeitswirklichkeit der Geschlechter bestimmen. Die zunehmende Popularität differenzpädagogischer Ansätze und entsprechender Steuerungsmaßnahmen (z.B. Diversity Management) im öffentlichen Bildungsbereich haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass die Implementierung neuer Sicht- und Arbeitsweisen Organisationen vor umfangreiche Herausforderungen stellen (De Ridder 2013, Klammer/Ganseuer 2013, Blome/Erfmeier/Gülcher/Smykalla 2013). Es reicht nicht aus, dass sich Institutionen zu bestimmten Werten in ihrem Leitbild bekennen; vielmehr muss ein grundlegender Kultur- und Wertewandel stattfinden, eine Neuausrichtung auf epistemologischer und organisationaler Ebene, der alle Akteur*innen im Bildungsbereich in die Lage versetzt, stereotype Berufsbilder ebenso aufzubrechen wie traditionelle Geschlechter- und Familienbilder. Etablierte Ansichten, Deutungsmuster, Praktiken und Wissensfelder müssen neu beschrieben und in der praktischen Auseinandersetzung mit Technologien verändert werden.

4 Bedeutung des Cyberfeminismus im Hinblick auf aktuelle ‚antifeministische‘ Strömungen

Wie weit wir von einer geschlechterklischeefreien Gesellschaft entfernt sind, zeigen aktuelle Phänomene wie misogynie Formen von Hate Speech¹¹, Cyberbullying, #Gamergate, Anti-Feminismus und Anti-Endemismus. Antifeministische und Anti-Gender-Strömungen brechen sich oftmals gerade in sozialen Medien Bahn und (re-)konstruieren tradierte Stereotype in dem Versuch, bestehende, heteronormative (Macht-)Strukturen aufrechtzuerhalten. Diese sind häufig als Reaktion auf Entwicklungen zu begreifen, die etablierte Strukturen und Ansichten aufbrechen oder umdeuten und so als Ausdruck einer sich verändernden Gesellschaft gelesen werden können. Die zunehmenden Beschimpfungen und Verunglimpfungen von (Netz-)Feminist*innen, Genderforscher*innen und Frauenrechtler*innen sind Zeichen eines überaus aktiven Anti-Genderismus, der sich vehement gegen Gender, Diversity und Gleichstellung richtet (siehe dazu Hark/Villa 2015). Mittels populistischer Argumentationsweisen werden im Netz wahre Kulturkämpfe um die Deutungshoheit der Kategorie Geschlecht ausgefochten, die laut Ganz und Meßmer darauf abzielen, Positionen der Gender Studies und des Feminismus als „unwissenschaftlich und manipulativ zu disqualifizieren. Mitunter wird eine mächtige feministische Verschwörung behauptet, die unter Ignoranz der Faktenlage politische Entscheidungen beeinflusse“ (Ganz/Meßmer 2015: 63). Dies zeigen beispielsweise die aggressiven Angriffe auf die Medienkritikerin Anita Sarkeesian, die ebenso wie die prominente (Netz-)Feministin Laurie Penny in sozialen Medien wie Twitter persönlich kritisiert, beschimpft und verunglimpft wird.

Anita Sarkeesian ist eine Medienkritikerin und Bloggerin, die aus einer feministischen und sozialkritischen Perspektive heraus Frauenstereotype in der Popkultur thematisiert. Als Plattform nutzt sie dafür ihren Blog ‚Feminist Frequency‘¹². Die Aufmerksamkeit einer breiten Öffentlichkeit fanden sie und ihre Arbeit, nachdem das von ihr initiierte Projekt ‚Tropes vs. Women‘ (Start 2013) einen regelrechten Shitstorm mit sowohl sexistischen als auch rassistischen Beschimpfungen und Hasstiraden zur Folge hatte, der letztlich sogar in Morddrohungen gipfelte. Und all dies wegen einer fünfteiligen Videoserie, die frauenbezogene Stereotype in digitalen Spielen in den Fokus nimmt? Interessant ist, dass Sarkeesian ihr Projekt über eine Kickstarter-Kampagne finanzierte, die in weniger als 24 Stunden das benötigte Kapital einbrachte. Dies

11 Kritisch zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Heterogenität, Vielfalt und Differenz siehe z.B. Fereidooni/Zoli 2016 sowie Emmerich/Hormel 2013 und Eickhoff 2018.

12 Vgl. <https://feministfrequency.com/> [Zugriff: 8.10.2019].

zeigt das hohe Interesse an ihrer Arbeit jenseits einer auf Ablehnung basierenden Aufmerksamkeit. Zahlreiche Medien berichteten ausgiebig über diesen Fall. So fragte beispielsweise Spiegel Online unter dem bezeichnenden Titel „Wer Sexismus anprangert, wird mit Vergewaltigung bedroht“: „Dass dieses Thema noch immer einen derartigen Hass auslösen kann – ist das nicht verwunderlich? Müssen wir im Jahr 2014 wirklich noch darüber diskutieren, ob es sexistisch ist, Frauen in Videospielen vorrangig halbnackt, übersexualisiert, passiv und als Opfer zu zeigen?“ (Spiegel Online 2014: o. S.) Die Antwort scheint auf der Hand zu liegen: Ja, ist es offensichtlich. Spiegel Online beantwortet diese eigene Frage jedoch so: Dieses „Netz der Milliarden schafft einen großen Stammtisch, der von all denjenigen besetzt wird, die in der Nouvelle Cuisine der ‚Mainstreammedien‘ nichts für sich finden“ (Spiegel Online 2014: o. S.). Und genau diese, durchaus häufig so vertretene Interpretation der Situation ist eine problematische: Misogyne und ebenso rassistische Attacken werden letztlich gesellschaftlich toleriert, indem sie beispielsweise als „Stammtisch-Problem“ behandelt und dadurch marginalisiert werden. Sie könnten stattdessen als Ausdruck einer sich entwickelnden Gesellschaft und ihrer – für manche durchaus schmerzhaften – Veränderungsprozesse aufgefasst werden, denen mit dem Versuch begegnet wird, „das Althergebrachte“ aufrechtzuerhalten bzw. wiederzubringen.

Vor diesem Hintergrund ist auch der anti-feministische Part der durchaus heterogenen #Gamergate-Bewegung zu betrachten, innerhalb derer männliche User versuchen, bestimmte Räume heteronormativ zu besetzen und Frauen auszuschließen (ausführlich dazu Stoltenhoff/Raudonat 2016). Die Marginalisierung von Ausschlussversuchen in und mittels Medien – seien sie nun sexistisch motivierte oder gerichtet auf (vermeintliche) Randgruppen – kann eben auch selbst als medial getragener Ausschlussversuch betrachtet werden; und genau dagegen richten sich cyberfeministische Bestrebungen. Dies verdeutlicht in hohem Maße die Aktualität von Positionen, Forderungen und Aktivitäten, die dem Cyberfeminismus entspringen oder zuzuordnen sind.

„Der feministische Konstruktivismus [ging] davon aus, daß Wissenschaft und Technik [...] nicht als objektive Produzenten von Wissen und Artefakten zu betrachten seien, sondern daß technisch-wissenschaftliche, gesellschaftliche und symbolische Prozesse auf das engste miteinander verwoben sind“ (Weber 2001: o. S.).

5 Fazit

Diese Perspektive wird vom Cyberfeminismus aufgenommen und mit künstlerisch-kreativen Mitteln geöffnet für subversive Praktiken der Um- bzw. Neu-deutung. „Hacking the system“ (siehe oben) gilt dabei als durchaus realistische Möglichkeit, die hegemoniale Ordnung (z.B. des Internet) aufzubrechen und im Sinne feministischer Ziele umzuprogrammieren. Zwar scheint das derzeitige gesellschaftliche Klima keinen fruchtbaren Nährboden für eine feministische Revolution zu bieten und

„the struggle to keep practices and histories of resistance alive today is harder in the face of a commodity culture which thrives on novelty, speed, obsolescence, evanescence, virtuality, simulation, and utopian promises of technology“ (Wilding 1997: o. S.).

Und auch wenn das aktuell dominierende Verständnis von Medienkompetenz vermuten lässt, „dass weder die Politik noch die Wirtschaft und die Medien ein ernsthaftes Interesse an dem reflektierten, kreativen und kritischen Mediennutzer haben“ (Weiner 2011: 46), sollten wir an der Grundidee des Cyberfeminismus festhalten, der gedacht war als „an intervention, a fight for participation in knowledge production“ (@riotmango 2010: 7).

Deshalb möchten wir im Anschluss an Verena Kuni vorschlagen, das Internet und andere IK-Technologien als Handlungsraum zu begreifen, „den wir sehr wohl nutzen und aktiv gestalten können. Dies heißt, die Frage nach unserer Handlungsfähigkeit in den Raum zu stellen, und für diese Handlungsfähigkeit angemessene Strategien zu entwickeln“ (Kuni 2002: 5). Der Cyberfeminismus hat in der Vergangenheit vielfältige Strategien der Kommunikation und Beteiligung erprobt, die wir auch zukünftig nutzen können und sollten, um ein gleichberechtigtes Miteinander im Kontext einer globalisierten, von digitalen Medien/Techniken geprägten Welt zu erreichen. In diesem Sinne folgen wir Cornelia Sollfranks Appell: „Create your own Cyberfeminism, and you find out the truth about it“ (Sollfrank 2000: o. S.).

Literatur

- @riotmango (2010). Cyberfeminism. An Annotated Bibliography. <http://riotmango.de/wp-content/uploads/2012/04/Cyberfeminism.pdf> [Zugriff: 1.6.2019].
- Augustin-Dittmann, Sandra/Gotzmann, Helga (Hrsg.). (2015). MINT gewinnt Schülerinnen: Erfolgsfaktoren von Schülerinnen-Projekten in MINT. Wiesbaden: Springer VS.

- Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla, Sandra (2013). Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management? Wiesbaden: Springer VS.
- Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst Andreas (Hrsg.). (2015). Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Wiesbaden: Springer VS.
- Braidotti, Rosi (1998). Cyberfeminism with a difference. http://www.let.uu.nl/womens_studies/rosi/cyberfem.html [Zugriff: 21.10.2017].
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). Für eine Berufs- und Studienwahl ohne Klischees (Pressemeldung zum go-life des Web-Portals www.klischeefrei.de). <https://www.bmas.de/DE/Presse/Meldungen/2016/berufs-studienwahl-ohne-klischees.html> [Zugriff: 1.6.2019].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). Perspektive MINT. Wegweiser für MINT-Förderung und Karrieren in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. http://www.bmbf.de/pub/perspektive_mint.pdf [Zugriff: 1.6.2019].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [Zugriff: 1.6.2019].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Vernetzen. Fördern. Gestalten. https://www.bmbf.de/pub/Vernetzen_Foerdern_Gestalten.pdf [Zugriff: 21.10.2017].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2017). Digitalgipfel 2017. Vernetzt besser leben. http://www.de.digital/DIGITAL/Redaktion/DE/Digital-Gipfel/Publication/2017/digital-gipfel-2017-gipfelbroschuere.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [Zugriff: 21.10.2017].
- Bundesregierung (2014). Digitale Agenda 2014–2017. www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Zugriff: 21.10.2017].
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1984). Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992). Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve Verlag.
- De Ridder, Daniela (2013). Herausforderung Diversity Management. Warum Hochschulen sich verändern müssen und neue Konzepte brauchen. In: Kolisang, Caroline (Hrsg.): Bundesweiter Bildungstreik 2009. Protestbewegung – Aktionismus – Reformen der Reformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–77.
- Draude, Claude (2001). Introducing Cyberfeminism. *Nylon*, 2001(3), S. 22–24.
- Eickelmann, Jennifer (2017). „Hate Speech“ und Verletzbarkeit im digitalen Zeitalter. Phänomene mediatisierter Missachtung aus Perspektive der Gender Media Studies. Bielefeld: transcript.
- Eickhoff, Verena (2018). Organisationswerdung durch Diversität – zur Subjektivierung von Organisationen am Beispiel der Hochschule. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript.

- Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (2016). Einleitung. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–15.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013). Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Gajjala, Radhika/Mamidipudi, Annapurna (1999). Cyberfeminism, Technology, and International 'Development'. *Gender and Development*, 7(2), S. 8–16.
- Ganz, Kathrin/Meßmer, Anna-Katharina (2015). Anti-Genderismus im Internet. Digitale Öffentlichkeiten als Labor eines neuen Kulturkampfes. In: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript, S. 59–77.
- Haraway, Donna (1991). A Cyborg Manifesto. In: Haraway, Donna (Hrsg.): *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, S. 149–182.
- Haraway, Donna (1995). Ein Manifest für Cyborgs. In: Hammer, Carmen/Stiess, Immanuel (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag, S. 33–72.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2015). *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.
- Hawthorne, Susan/Klein, Renate (1999). *Cyberfeminism. Connectivity, Critique + Creativity*. Melbourne: Spinifex Press.
- Hillebrandt, Frank (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2015). Digitalisierung industrieller Arbeit. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.): *Digitalisierung industrieller Arbeit*. Berlin: Nomos, S. 10–31.
- Joshi, Aiko (1999). Humanising Cyberspace (Vortrag auf dem South Asian Women's Forum am 29.11.1999). <http://riotmango.de/cyberfeminism> [Zugriff: 1.1.2017].
- Klammer, Ute/Ganseuer, Christian (2013). Diversity Management in Hochschulen. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L. www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_diversity_management_klammer_ganseuer.pdf [Zugriff: 1.6.2019].
- Knoll, Beate/Ratzer, Brigitte (2010). *Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften*. Wien: Facultas.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [Zugriff: 21.10.2017].
- Kuni, Verena (2002). Cherchez la Femme Fatale Digitale? Weit mehr als eine neue Masche: Cyberfeministische Netzwerkpraxis. In: Kuni, Verena/Schnabel-Schüle, Helga/Winter, Claudia (Hrsg.): *Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Trier*. Trier: Universität Trier, S. 58–63.

- old boys network (1997). 100 Anti-Theses. www.obn.org/cfundef/100antitheses.html [Zugriff: 1.1.2017].
- Paterson, Nancy (o. J.). Cyberfeminism. www.vacuumwoman.com/CyberFeminism/cf.txt [Zugriff: 1.1.2017].
- Peter, Ulrike (2001). Bildungsaspekte im Cyberfeminismus. <http://fiff.informatik.uni-bremen.de/2001/html/AG10-peter.pdf> [Zugriff: 1.1.2017].
- Plant, Sadie (1997). Zeroes + Ones: Digital Women and the New Technoculture. New York: Doubleday.
- Rifkin, Jeremy (2011). The Third Industrial Revolution: How Lateral Power is Transforming Energy, the Economy, and the World. New York: Macmillan USA.
- Rosenstreich, Gabriele (2002). Gender Mainstreaming: für wen? In: Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 26–36.
- Sollfrank, Cornelia (2000). The Truth about Cyberfeminism. www.obn.org/reading_room/writings/html/truth.html [Zugriff: 1.1.2017].
- Sollfrank, Cornelia (2001). Hacking the art operating system. Cornelia Sollfrank interviewt von Florian Cramer am 28.01.2001 beim jährlichen Kongress des Chaos Computer Club in Berlin. www.obn.org/reading_room/interviews/html/hacking.html [Zugriff: 1.1.2017].
- Spiegel Online (2014). Videospiel-Debatte: Wer Sexismus anprangert, wird mit Vergewaltigung bedroht. www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/anita-sarkeesian-feministische-videospielkritik-und-morddrohungen-a-988906.html [Zugriff: 1.6.2019].
- Stauber, Barbara/Kaschuba, Gerrit (2006). Dem Verhältnis von Medienkompetenz und Gender-Kompetenz auf der Spur – Anregungen aus einer Evaluation medi-enpädagogischer Projekte. In: Treibel, Annette/Maier, Maja/Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer hete-rogenen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 327–342.
- Steuer, Lisa (2015). Gender und Diversity in MINT-Fächern: Eine Analyse der Ursachen des Diversity-Mangels. Wiesbaden: Springer VS.
- Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Heilemann, Michael (Hrsg.). (2012). Mädchen und Frauen in MINT: Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. Berlin: LIT.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin/Raudonat, Kerstin (2016). Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungsideale – Eine poststrukturalistische Perspektive [Macht, Souveränität, Herrschaft]. MEDIENIMPULSE, 4. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1010/1134> [Zugriff: 1.6.2019].
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin/Raudonat, Kerstin (2018). Digitalisierung (mit)gestalten – was wir vom Cyberfeminismus lernen können. Strategien und Ansätze einer aktivierenden Perspektive auf Informations- und Kommunikationstechnologien im 21. Jahrhundert. GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2018 (2), S. 128–142.
- subRosa, a cyberfeminist art collective (o. J.). About subRosa. <http://cyberfeminism.net> [Zugriff: 1.1.2017].
- Take Back The Tech! (2016). ICTs for Feminist Movement Building: Activist Toolkit. <https://dev.takebackthetech.net/take-action/2016-12-09> [Zugriff: 1.6.2019].

- Vorkoeper, Ute (1999). Programmierte Verführung. Cornelia Sollfranks Netzkunstgeneratoren testen das Autorenmodell. www.obn.org/generator/src/vorkoeper_de.html [Zugriff: 1.1.2017].
- Weber, Jutta (2001). Ironie, Erotik und Techno-Politik: Cyberfeminismus als Virus in der neuen Weltunordnung? www.obn.org/reading_room/writings/html/ironie.html [Zugriff: 21.10.2017].
- Weiner, Joachim (2011). ‚Medienkompetenz‘ – Chimäre oder Universalkompetenz? [Jugend und Medien]. APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, (3), S. 42–46.
- Wajcman, Judy (2004). TechnoFeminism. Cambridge: Polity Press.
- Wilding, Faith (1997). Where is Feminism in Cyberfeminism? www.obn.org/reading_room/writings/html/where.html [Zugriff: 1.1.2017].
- Zentel, Peter/Bett, Katja/Meister, Dorothee/Wedekind, Joachim (2002). Trends und Perspektiven der virtuellen Hochschule in Deutschland. it + ti – Informatik und Technische Information, 44(4), S. 223–229.
- Zorn, Isabel (2017). Inklusion und Digitalisierung in der Hochschulbildung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/inklusion-und-digitalisierung-der-hochschulbildung> [Zugriff: 1.6.2019].

Über den Widerstand zu coding publics

Dan Verständig

1 Einleitung

Will man sich den Fragen der Bildung unter den Bedingungen des Digitalen zuwenden, dann wird dies mindestens aus zwei Gründen recht herausfordernd. Erstens scheint es keine leichte Aufgabe zu sein, das Digitale als Konzept in seiner Heterogenität stichhaltig zu erfassen, denn es ist von Bewegung geprägt. Bewegung in doppelter Weise, einerseits verändern digitale Architekturen und deren Infrastrukturen die Weisen, wie wir Welt wahrnehmen, Kommunikation, Arbeit und Leben gestalten und andererseits verändert sich das Digitale selbst. Bewegungen liegen dem Digitalen gewissermaßen als inhärente Eigenschaft zu Grunde. Dabei ist die Grammatik des Digitalen hochgradig ambivalent. Einerseits beruht im Grunde alles auf den Zeichen 0 und 1, andererseits können daraus, den damit verbundenen abstrahierten Prozessen und Symboliken, eine Vielzahl von Entitäten, medialen Erscheinungen und strukturgebenden Formen hervorgehen. Digitale Technologien oszillieren damit zwischen dem Allgemeinen im Sinne einer universalen Formgebung und dem Besonderen der einzelnen Ausprägungen (vgl. Reckwitz 2017). Damit können sich die medialen Erscheinungen basierend auf der Logik des Digitalen, wie auch die Inhalte, jederzeit wieder neu anordnen und verändern. Dies tun sie in scheinbar natürlicher Weise und in enger Verflechtung zu sozialen, kulturellen und politischen Praktiken.

Zweitens ist die Betrachtung des Verhältnisses von Bildung und Digitalisierung nicht zuletzt deswegen von einigen Herausforderungen durchzogen, da eine Konzeption von Bildung selbst hochgradig komplex ist. Zurückblickend auf eine lange und facettenreiche Tradition der systematischen, problem- oder ideengeschichtlichen Auseinandersetzungen werden allein aus bildungstheoretischer Perspektive verschiedenartige Bedeutungsgehalte in den Bildungsbegriff gelegt und dieser somit fachdisziplinär und semantisch aufgeladen, wenn man sich allein dem bildungstheoretischen Diskurs zuwendet (vgl. hierzu Hansmann/Marotzki 1988; Jörissen/Marotzki 2009; Schäfer 2011; Verständig/Holze/Biermann 2016).

Die Auseinandersetzungen ergeben sich aus der Notwendigkeit zur Legitimation des Bildungsbegriffs selbst, denn wenn Bildung als Entwurf Bestand haben kann, dann gilt es, die gegenwärtigen Rahmenbedingungen und Herausforderungen so in den Blick zu nehmen, dass sowohl die individuelle als auch überindividuelle Dimension berücksichtigt wird. Bildung wird damit nicht nur auf das Subjekt allein zentriert diskutiert, sondern fokussiert das wechselseitige Hervorbringen von Subjekten und Objekten gleichermaßen, indem der Zusammenhang zu zeitgenössischen gesellschaftlichen Strukturen hergestellt wird. Damit erfährt der Bildungsbegriff eine starke Aufladung, denn wenn er den Modus von Selbst- und Weltreferenz beschreibt, dann beinhaltet dieser Sachverhalt auch „ein mögliches gegenwärtiges Selbst- und Weltverständnis sowohl aus dem Horizont der Zukunft als auch aus dem der Vergangenheit“ (Hansmann/Marotzki 1989: 8). Bildung schließt dann neben den Erwartungshaltungen des Einzelnen auch jene Momente der Selbstvergewisserung und Sinnkonstruktion ein. Erst dadurch erhält die reflexive Auseinandersetzung mit einer Konzeption von Bildung, wie sie im Sinne der Bildungstheorie adressiert wird, nicht nur eine legitimierende, sondern zugleich eine orientierende Funktion.

Diese orientierende Funktion wird vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen im Horizont der Digitalisierung zu einem besonders wertvollen Gut, welches es zu adressieren und zu fördern gilt. Dies wird in der Formierung des Diskurses um die Fragen der Digitalen Bildung (vgl. KMK 2016) deutlich. Ausgehend von einem bildungspolitischen Agenda Setting werden die gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch das Digitale fokussiert und Positionen rund um die Fragen der Angemessenheit, Nutzbarkeit und Nachhaltigkeit von digitalen Technologien insbesondere in formalen aber auch informellen Bildungssettings versammelt. Dabei wird maßgeblich auf die Legitimation zur Förderung und Stärkung von *Medienkompetenz* oder auch *Digital Skills* abgezielt.

Versteht man Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung nicht bloß als instrumentellen und politisch-administrativen Gestaltungsauftrag, sondern als tiefgreifenden historisch-kulturellen Entwicklungsprozess, dann werden einige Umbrüche auf ökonomischer, sozialer und individueller Ebene deutlich, die auf eine längere Vorgeschichte verweisen und die vermeintliche digitale Revolution zumindest relativiert und damit zur Reflexion über die aktuellen Entwicklungen um Lern- und Bildungsprozesse einlädt.

Der Beitrag unternimmt diesen Versuch und widmet sich dem Spannungsverhältnis von Bildung und Digitalisierung in zweifacher Weise. Erstens geht er auf die historische Entwicklung rund um die Prinzipien von Programmierbarkeit, Universalität und Formalisierung bei Computern und damit auch heutigen digitalen Technologien ein. Somit wird eine gewisse Kontinuität von

Ideen und Konzepten aufzuzeigen versucht, die sich historisch betrachtet erst später materialisiert haben. Zweitens sollen im Anschluss daran Praktiken im Umgang mit dem Digitalen exemplarisch beschrieben werden. Dabei wird dezidiert auf mediale Artikulationen und die Herstellung von Öffentlichkeit durch den reflexiven Umgang mit digitalen Technologien eingegangen.

Beide Aspekte sind durch die Hinwendung zu tieferliegenden kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Implikationen des Digitalen und die Veränderung von räumlich-zeitlichen Zusammenhängen miteinander verbunden. Dabei spielen algorithmische Systeme und digitale Architekturen heute eine entscheidende Rolle, da sie mehr und mehr auf gesellschaftliche und individuelle Prozesse einwirken. Sie schreiben sich in Prozesse des alltäglichen Lebens ein, stellen Kontexte für Kommunikation, Artikulation, Kreativität und Vernetzung her oder ermöglichen die Umdeutung bisher etablierter Wahrnehmungsweisen (vgl. Floridi 2007; Kitchen/Dodge 2011; Reckwitz 2017). Sie bilden damit einen konstitutiven Bestandteil hinsichtlich der Frage nach der Herstellung von Orientierungsrahmen sowie der Ermöglichung individueller Freiheit und Selbstbestimmung in einer von digitalen Technologien durchzogenen Welt.

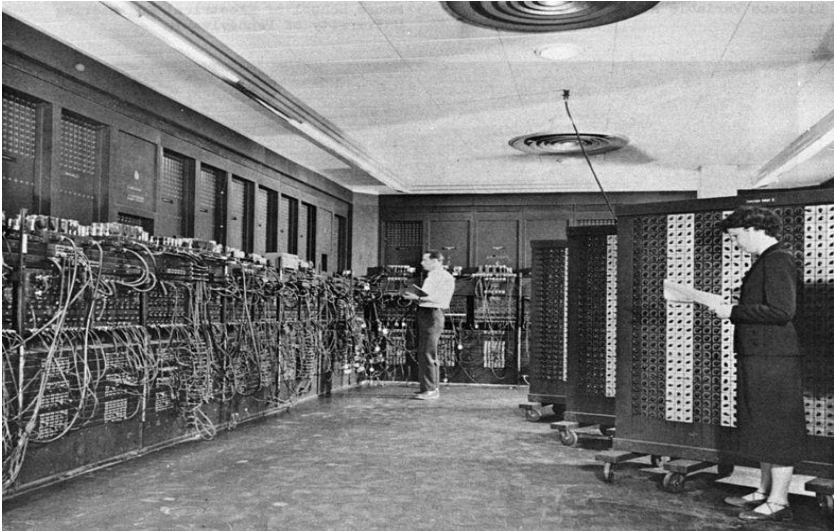


Abbildung 1: ENIAC (public domain)

2 Das Prinzip der Universalität und der ENIAC

Digital vernetzte Technologien ermöglichen uns heute einfacher denn je, in den Austausch mit anderen Menschen zu kommen, die eigene Haltung zu artikulieren oder einfach nur Informationen aus der ganzen Welt zu beschaffen. Ermöglicht wird dies durch das Prinzip der Universalität von Rechnern. Es handelt sich also um Rechenmaschinen, die nicht für einen bestimmten Zweck entwickelt und gebaut wurden, sondern prinzipiell für jede mögliche Berechnung geeignet sind.

Heutige Computer passen in Gestalt von Smartphones in nahezu jede Hosentasche und wiegen nur noch wenige Gramm. Aktuelle Mikroprozessoren haben eine Baugröße im einstelligen Nanometerbereich.¹ Dies war längst nicht immer so, wenn man einen Blick auf die Geschichte des Computers wirft.² Die Geschichte hierzu ist ebenso lang wie breit gefächert und geht bis auf den Abakus und später eingesetzte Rechenmaschinen zurück. Doch um den Schwerpunkt des Digitalen nicht zu weit aus den Augen zu verlieren, möchte ich mich einem Rechner zuwenden, der über maßgebende Merkmale für die Entwicklung moderner Rechner verfügt und darüber hinaus interessante zeitgeschichtliche Aspekte bereithält. Es geht um einen der ersten universal programmierbaren Rechner, den Electronic Numerical Integrator and Computer (ENIAC)³.

Der ENIAC war der erste *elektronische* und *turingmächtige*⁴ Universalrechner. In Form großer Schaltschränke, verbunden über Kabel und Steckverbindungen, beanspruchte der ENIAC eine Fläche von 10×17 m und nahm

- ¹ Zum 50. Jahrestag der Inbetriebnahme der ENIAC haben Studenten der Universität von Pennsylvania die Funktionen der Maschine auf einen Chip integriert. In CMOS-Technologie mit 0,8 µm Strukturbreite schrumpft die Rechenmaschine auf eine Größe von 7.44 mm x 5.29 mm. Das Ziel der Gruppe war es, den ENIAC so weit wie möglich anhand seiner Architektur und seiner grundlegenden Schaltungen nachzubilden. Die Vakuumröhrenschaltungen wurden dabei mit Transistoren modelliert (vgl. hierzu Van der Spiegel et al. 2000).
- ² Gemeint ist hier der Computerbegriff im Sinne der Rechenmaschine und nicht der schon im 17. Jahrhunderte verwendete Terminus, welcher Personen bezeichnete, die mathematische Berechnungen ausführten (vgl. hierzu auch Grier 2007: 22f.).
- ³ Um Missverständnisse aus dem Weg zu räumen, sollte an dieser Stelle auf die Zuse Z3 von 1941 hingewiesen werden, die von Konrad Zuse in Zusammenarbeit mit Helmut Schreyer in Berlin gebaut wurde. Je nach Definition dessen, was ein Computer ist und über welche Merkmale er zu verfügen habe, kann der Z3 als erster Digitalrechner gefasst werden. Zwar war er der erste Digitalrechner, der programmierbar und turingmächtig war, jedoch operierte er im Gegensatz zum ENIAC nicht elektronisch.
- ⁴ Damit ist die universelle Programmierbarkeit eines Systems gemeint. Die Attribution geht auf den englischen Mathematiker Alan Turing zurück, der das Modell der universellen Turingmaschine eingeführt hat.

damit einen ganzen Raum ein. Programmierbar war er zunächst über die Anordnung der Kabelsteckverbindungen auf die gewünschten Drehschalter. Der ab 1942 konzipierte und im Februar 1946 öffentlich vorgestellte ENIAC gilt als der erste vollständig elektronisch betriebene Digitalrechner und wurde mit seinen materiellen Ausmaßen in der Presse als „30 Tonnen elektronisches Gehirn“ beschrieben, dessen Arbeitsleistung jener von „20.000 Menschen entsprach“ (Abbate 2015: 100).

Der ENIAC wurde eingesetzt, um ballistische Kurven für das Militär, die Zerstörungskraft der ersten Wasserstoffbombe und Wetterprognosen zu berechnen. Letzteres über den Zeitraum des zweiten Weltkriegs hinaus bis in die späten 1950er Jahre hin zu seiner Stilllegung 1955 (vgl. Lynch 2008). Für den Betrieb waren 17.468 Elektronenröhren und über 7.000 Dioden notwendig, die mehr als 170 Kilowatt elektrischer Leistung benötigten. Aufgrund der vielen Bauteile, insbesondere die Elektronenröhren bzw. Widerstände, war der ENIAC eine besonders wartungsintensive Konstruktion, dessen Berechnungen von der Funktionsfähigkeit der Widerstände abhingen.

3 Der ENIAC als Raum zur Entfaltung individueller Freiheit

Die Rechnerinstallation war ihrer Zeit um Längen voraus und weist neben der mächtigen Installation eine weitere Besonderheit auf, denn die Schaltungen wurden damals von Frauen administriert. Es handelte sich dabei um eine spezifische Arbeit, die einiges an Vorwissen und Expertise erforderte. Nach Abbate (2015: 101) unterschied sich die Arbeit sogar in zweifacher Hinsicht von der Fabrikarbeit in der Kriegszeit. Zunächst gab es ein historisches Vorbild für die Beteiligung von Frauen in der Datenverarbeitung:

„In der wissenschaftlichen Welt waren menschliche ‚Computer‘ seit Jahrhunderten beschäftigt worden, um mit der Hand die Werte für mathematische Tabellen zu berechnen. [...] Bereits 1773 wurde Mary Edwards, ein weiblicher ‚Computer‘ von der britischen Regierung beauftragt, astronomische Tabellen für das nautische Jahrbuch zu berechnen. [...] Während der Depression der 1930er nahm die US-Regierung ein Großprojekt über mathematische Tabellen in Angriff, um arbeitslosen Wissenschaftlern dadurch Arbeit zu verschaffen. Die technische Leitung des Projekts hatte die Mathematikerin Gertrude Blanch, welche die Gruppe auch noch während des Zweiten Weltkriegs leitete, da sie verschiedene Kriegsprojekte rechnerisch unterstützte.“ (ebd.)

Der zweite Unterschied sei nach Abbate in der beruflichen Eignung festzumachen, denn entgegen den meisten Einstellungen in Fabriken wurden „Frauen für die Computerarbeit auf Basis ihrer speziellen Fähigkeiten ausgewählt“

(ebd.). Es waren meist bestens ausgebildete Mathematikerinnen, die sich freiwillig für diese Arbeiten meldeten und dann einer speziellen Ausbildung auf die Projektarbeit am ENIAC vorbereitet wurden. Aufgrund der Geschlechterdiskriminierung standen Frauen mit mathematischer Ausbildung in den 1940ern nur begrenzte Karriereoptionen offen, weshalb sie schnell die Möglichkeit ergriffen, sich diesem Berufsbild zuzuwenden. Das Wissen über die Hardware sowie deren Anwendung ermöglichte den Programmiererinnen die effiziente Bedienung und die präzise Identifikation von Störungen (vgl. ebd.: 103). Die spezifische Expertise und die Freiheit, das Wissen über die Zusammenhänge einzusetzen, ermöglichte den Frauen zum erzielten Ergebnis, der erfolgreichen Entwicklung von Programmen und Berechnung der Probleme zu gelangen. Bedeutend waren vor allem Improvisation, Neuordnung der Aufbauten und kreative Problemlösung, die im militärischen Kontext angesiedelt waren und wissenschaftliche Fragestellungen adressierten.

Wenn es den ENIAC nicht gegeben hätte, dann hätte die Entwicklung des Computers wohl eine andere Richtung eingeschlagen, wie Haigh et al. (2016: 4) anerkennend in ihrer historischen Betrachtung der Computerentwicklung festhalten. Denn der ENIAC erfüllte nach einigen Weiterentwicklungen im Jahr 1948 auch die Merkmale eines *stored-program computers*.⁵ Dabei handelt es sich um ein Prinzip, bei dem Daten und Programm im selben Speicher liegen. Dieses wird mit einem der Väter der Informatik, John von Neumann, in Verbindung gebracht, da so gut wie alle modernen Rechner in ihrer Architektur auf von Neumanns Konzeption beruhen (vgl. von Neumann 1993).

Doch abseits der technologischen Entwicklungen rund um die Konzeption und den Aufbau eines solchen universalen Rechners sind diese Entwicklungen historische Zeugnisse, die weitaus mehr als nur einen technologischen Fortschritt beschreiben, indem Berufsfelder und Machtstrukturen in den Blick genommen werden können.

Der Arbeitsalltag der Programmiererinnen war mit dem Gang in den Rechneraum verbunden, in dem aufgrund der Architektur nicht selten erhöhte Temperaturen herrschten. Dennoch war es für die Mitarbeitenden an diesem militärischen Forschungsprogramm eine gewisse Freiheit, sich der Tätigkeit zuzuwenden, da sie der eigenen Karriere zuträglich war, denn es handelte sich um ein elitäres Team von sechs Frauen, die ausgewählt wurden, um am ENIAC

5 Ursprünglich musste der ENIAC für jedes Programm neu verkabelt werden. Dieser Aufwand war, wie bereits beschrieben, enorm und beschreibt gleichzeitig den architektonischen Schwachpunkt des ENIAC. Der Zuse Z3 konnte hingegen seine Befehle von einem Lochstreifen einlesen. Mit der Anpassung zu einem Computer mit Befehlsspeicher wurde später der Zeitaufwand für die Verkabelung eingespart, jedoch verringerte sich die Rechenleistung des ENIAC signifikant. Der Umbau stellte insgesamt trotz alledem einen Zeitgewinn bei der Berechnung unterschiedlicher Programme dar.

zu arbeiten. Dazu gehörte allerdings eine recht zeitintensive Konfigurationsphase der Vorbereitung, die entgegen der arithmetischen und logischen Problemlösung weniger fordernd war und damit den Anschein verstärkte, dass die Bearbeitung eine eher niedrigere Arbeit der Maschinenpflege darstellte (vgl. Abbate 2015: 103). Gleichwohl hält Gürer (2002: 117) fest, dass gerade die Problemlösung und das Zusammenspiel von Hard- und Software ein hohes Maß an intellektueller Leistungsfähigkeit abforderten und außerdem eine körperliche Beanspruchung darstellten. Ganz gleich, wie diese Ambivalenz in der Beurteilung der Arbeitsqualität ausgelegt wird, sind die nötigen mathematischen Vorkenntnisse in diesem und damals auch anderen ähnlichen Projekten unterschätzt worden (vgl. Abbate 2012: 24).

Es ist diese Hingabe, die eine gewisse Faszinationskraft auf alle beteiligten Programmiererinnen ausstrahlte, wie Fritz (1996) und Abbate (2015) sehr deutlich einholen. So hebt Abbate beispielsweise unter Einsicht von Archivdokumenten die persönlichen Eindrücke der Beteiligten hervor, wenn sie auf die „spannende Erfahrung“ hinweist, die Jean Jennings, eine der Pionierinnen und Teil des sechsköpfigen Teams der Programmiererinnen dieser Zeit, ausführlich beschreibt (Abbate 2015: 103). Die Mathematikerinnen sprachen über nichts Anderes mehr, so Jennings (vgl. ebd.). Die Begeisterung für die Arbeit mit dem ENIAC entstand insbesondere aus dem erwachsenden Möglichkeitsraum zur eigenen Entfaltung der erworbenen Fachkenntnisse und dem Beschreiten eines bisher unbekannten Feldes, dem der Programmierung eines elektronischen digitalen Rechners.

„It was something new! I mean, I didn't know what it was, but I knew that it was boring sitting there and pounding the calculator, and [ENIAC] was something new. And I always believed that I could do anything as well as anybody else, if I were on an even footing.” (Interview Jean Jennings durchgeführt von Janet Abatte aus dem Jahr 2001 zitiert nach Abbate 2012: 24)

Die hohe Faszinationskraft, die mit der Lösung von Problemen, also der Konfiguration von Hard- und gewissermaßen Software in einem abgeschlossenen Raum einhergeht, kann als die individuelle Freiheit gelesen werden, die sich trotz der gesellschaftlichen Strukturen auftrat und so dazu beigetragen hat, dass die Mathematikerinnen eine selbstbewusste und stolze Haltung entwickeln konnten. Eine solche Haltung wird in einem weiteren Interviewauszug mit Jennings deutlich:

„Occasionally, the six of us programmers all got together to discuss how we thought the machine worked. If this sounds haphazard, it was. The biggest advantage of learning the ENIAC from the diagrams was that we began to understand what it could and what it could not do. As a result we could diagnose troubles almost down to the individual vacuum tube. Since we knew both the application and the machine, we learned to diagnose troubles as well as, if not better than, the engineer.” (Fritz 1996: 20)

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der ENIAC zu der Zeit, in der die Programmiererinnen angeworben und ausgebildet wurden, noch nicht fertig war, sondern nur als Konzept existierte und auch keine Dokumentationen oder Handbücher über die Bedienung des Rechners erstellt wurden. Die Programmiererinnen mussten die Maschine genau kennen und die Wirkweise studieren, um Schwachstellen der Architektur im Betrieb identifizieren zu können. Das Wissen über diese Zusammenhänge hat dazu geführt, die beruflichen Grenzen zu erweitern und an neue Perspektiven über die Arbeit an diesem Rechneraufbau zu gelangen. Dies brachte auch die Herausbildung von spezifischen Kompetenzen mit sich.

Die unter anderem aus den Umständen des zweiten Weltkriegs heraus entstandene Rolle der Frauen am ENIAC verdeutlicht zeithistorisch einige wesentliche Entwicklungen und zeigt in ganz besonderer Weise auf, dass Computer schon damals nicht nur maschinelle Systeme, sondern auch stets eingebettet in soziale Praktiken waren. Es sind die Programmiererinnen des ENIAC, die nicht zuletzt zur Entwicklung der heutigen Computerarchitektur beigetragen haben. Vor dem Hintergrund der mangelnden weiblichen Vorbilder in der IT-Branche (vgl. Beede et al. 2011) ist eine solch historische Rückbesinnung von gesteigerter Bedeutung, denn die Vorbilder sind da und haben – ganz in der Tradition von Ada Lovelace – einen beachtlichen Beitrag zur Entwicklung des *Computings* geleistet, die eine lange Zeit weitgehend unbeachtet blieb. Die frühe Vorannahme, dass das Programmieren eine einfache und monotone bzw. routinebehaftete Angelegenheit sei, wurde mit der Geschichte des ENIAC widerlegt. Das Programmieren dieser Maschine erforderte ein umfassendes und tiefgreifendes Verständnis der Programme und ihrer Anwendung sowie der zu Grunde liegenden Hardware (Gürer 2002: 119).

Die hier dargestellten Aspekte machen zweierlei deutlich: Zum einen erforderte die Arbeit mit den Widerständen in Form der Elektronenröhren spezifische Problemlösungsstrategien, die von den Programmiererinnen immer wieder neu entwickelt werden mussten. Zum anderen haben die am ENIAC-Projekt beteiligten Frauen die Computerentwicklung entscheidend mitgeprägt, die damit eine emanzipatorische Dimension beherbergt. Erst viele Jahre später wurde die Leistung des Teams in der wissenschaftlichen Community durch Auszeichnungen, teilweise posthum, gewürdigt.

4 Raum und Räumlichkeit in Bewegung

Der ENIAC war gewissermaßen ein Rechenraum. Man ist sprichwörtlich *in* den Computer hineingestiegen und hat sich der Schaltungen ohne heute bekannte Displays oder Eingabegeräte direkt durch die Verkabelung bemächtigt, um unterschiedliche mathematische Berechnungen durchführen zu können. Der ENIAC ist dementsprechend ein gutes Beispiel, um die räumlich-materielle Veränderung von Rechenleistung und -architektur pointiert zu verdeutlichen. Diese Form des Eintauchens in den Computer ist bei späteren Heimcomputern und der Rekonfiguration von Desktopsystemen zu einer durchaus legitimen Praktik geworden, die heute noch bei Enthusiasten in Form des Hardware-Moddings ausgelegt wird (vgl. Sotamaa 2003; Swalwell 2012). Ganz aktuell finden verschiedene Bildungsinitiativen statt, die sich über die Auseinandersetzung mit Singleboard Computern, wie dem Calliope oder dem BBC micro:bit, informatischen Konzepten, wie dem *Computational Thinking* (Wing 2008), zuwenden und an der Grundidee festhalten, die Computertechnik „be-greifbar“ zu machen (Schelhowe und Robben 2012). Solche Ansätze sind mit Blick auf die medienpädagogische Praxis von gesteigerter Bedeutung, da hierbei die grundlegende Frage gestellt wird, inwieweit Kinder und Jugendliche die komplexen Strukturen digitaler Medien verstehen müssen, um Orientierung zu erhalten sowie kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010: 69).

In diesem Zusammenhang formieren sich aktuell auch Projektvorhaben, die sich nicht nur dezidiert auf das Coding beziehen, sondern Praktiken im Umgang mit digitalen Technologien und digitalen Medien in einen größeren Kontext setzen und damit bildungsrelevante Prozesse adressieren, wie zum Beispiel die Arbeit von Klar et al. (2018). Das sich wandelnde Verhältnis von Raum und Räumlichkeit wird hier besonders deutlich: In einem gestalterischen Prozess wird das BMX-Radfahren in der Halle als Ausgangslage für die Erweiterung dieser Erfahrung durch digitale Technologien – konkret die Implementierung eines Höhenmessers am Rad – genommen. Damit werden realweltliche Erfahrungsräume in kreativen Prozessen um digitale Technologien angereichert und ins Verhältnis zu lebensweltlichen Bezügen gesetzt. Es verändert sich die individuelle Erfahrung von Räumlichkeit durch die Implementation eines digitalen Höhenmessers über das Wissen der jeweiligen Sprunghöhe, die mit dem Rad erlangt wird. Das *Enhancement* von BMX-Rädern und damit den individuellen sowie kollektiven Erfahrungsräumen bei Klar et al. (2018) ist daher ein geeignetes Beispiel, um die hybride Vernetzung von analoger und digitaler Materialität zu verdeutlichen.

5 Der digitale Raum als Umwelt

Neben der immer kleineren Rechnerarchitektur hat vor allem die Vernetzung der Computer über unterschiedliche Netzwerke hinweg, wie sie vor allem durch die TCP/IP-Protokollfamilie ermöglicht wurde, zu veränderten Wahrnehmungsweisen von Welt beigetragen. Diesbezügliche Veränderungsprozesse lassen sich analytisch an den unterschiedlichen Phasen der Internetforschung herleiten (vgl. Wellman 2004).

In der frühen Phase der Internetforschung wurde noch von einer Trennung realer und virtueller Zusammenhänge gesprochen und damit eine Dichotomie zwischen Online- und Offlinewelt attestiert. Begründet durch die technologischen Umsetzungen, dass man sich über einen Heimcomputer in das Internet einwählte, kam erst die dem Science-Fiction entlehnte Metapher des *Cyberspace*⁶ und die Trennung der Räume hervor. Das Konzept vom Cyberspace, dem Raum im Netz, in dem Körperlichkeit eine untergeordnete Rolle spielte, wurde mit Hoffnungen auf staatliche Entkopplung⁷, Demokratisierung der Gesellschaft und die Freiheit zur Selbstexpression belegt. Rheingold machte allerdings schon damals auf die daraus resultierenden Herrschafts- und Kontrollstrukturen aufmerksam, indem er beispielsweise die Marktmacht von Telekommunikationsanbietern thematisiert oder die Herausforderungen der Informationsbeschaffung gegenüber den Möglichkeiten verortet (vgl. Rheingold 1993: 293ff.).

Heute ist es für viele Teile der Gesellschaft fast selbstverständlich, regelmäßig und zu jederzeit online zu sein. Mobile Endgeräte und vernetzte Architekturen sowie urbane Infrastrukturen machen dies möglich. Mit dem Smartphone hat nicht nur die Mobilität eine neue Qualität bekommen. Es wird auch die Kategorie des menschlichen Körpers hiervon beeinflusst. Da der handliche Rechner in jede Hosentasche passt, avanciert er zum täglichen Begleiter und schreibt sich somit in vielerlei Alltagsvollzüge ein. Dabei ist das Smartphone selbst von einer unheimlich hohen Konnektivität geprägt, indem es über verschiedene Schnittstellen mit unterschiedlichen Anbietern und Diensten kommunizieren kann, auch wenn man es selbst nicht aktiv bedient.

Nach Floridi (2007, 2015, 2018) haben die vielfältigen Veränderungsprozesse, die dies erst ermöglichen, einen nachhaltigen Einfluss darauf, wie wir

6 Ursprünglich geht diese Begriffswendung auf die von William Gibson 1982 veröffentlichte Kurzgeschichte *Burning Chrome* zurück.

7 Ein eindrückliches Zeugnis hiervon ist die Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace vom Netzkaktivisten John Perry Barlow, wie sie am 8. Februar 1996 in Davos vorgetragen wurde und heute noch an verschiedenen Orten im Internet zu finden ist. Siehe <https://www.eff.org/de/cyberspace-independence> (besucht am 03. 01. 2019).

uns als Menschen selbst beschreiben. Er konstatiert, dass wir in unserer aktuellen Welt weder *on* noch *offline* seien, sondern *onlife* wären. Dieser besondere Raum, in dem wir uns bewegen, ist durchzogen von Funkübertragungen basierend auf unterschiedlichen Protokollen und sogar in unsere urbane Architektur – im Grunde der Welt, in der wir leben – eingeschrieben. Wir können uns diesem Raum nicht mehr entziehen. Wir sind ein Bestandteil dessen, ob wir es wollen oder nicht.

Besonders die rechenbasierten Architekturen, die unsere Umwelt (be-)schreiben, sind so tiefgreifend, dass wir sie oftmals gar nicht sehen. Ich halte die Begriffskomposition von Floridi deshalb für wertvoll, da sie aufzeigt, wie wir uns als Menschen unter der technologischen Bedingung selbst beschreiben und wie durch Ubiquitäres Computing, also die Allgegenwärtigkeit rechenbasierter Systeme, neue Formen der Wahrnehmung von Welt entstehen. Für Floridi heißt das in der Konsequenz, dass wir mit der steigenden Technologisierung der Welt auch jenen Entitäten des Digitalen so gegenüberstehen sollten, wie der Natur selbst.

Diese Lesart ist insofern von Bedeutung, da hier in ganz bestimmter Weise auf das Verhältnis von Mensch und Natur angespielt wird, welches im Hinblick auf den technologischen Fortschritt nicht selten auch von einer Entfremdung der Natur ausgeht. Digitale Technologien greifen so gesehen gewissermaßen natürlich in unsere Lebensvollzüge ein und sind dementsprechend ein Bestandteil in der Natur, im Sinne der Umwelt. Damit sind sie zugleich ein Angebot zur Selbstbeschreibung dessen, was den Menschen in einer grundlegenden Dimension betrifft und über den technologischen Fortschritt allein hinausgeht. Floridi spitzt diese Perspektive zu, indem er entlang von Nanorobotik und Implantaten über den Begriff des Cyborgs das Konzept des *inforgs*, also des „connected informal organism“, entwickelt:

„What I have in mind is a quieter, less sensational, and yet crucial and profound change in our conception of what it means to be an agent. We are all becoming connected informational organisms (*inforgs*). This is happening not through some fanciful transformation in our body, but, more seriously and realistically, through the reontologization of our environment and of ourselves.

By reontologizing the infosphere, digital ICTs have brought to light the intrinsically informational nature of human agents. This is not equivalent to saying that people have digital alter egos, some Messrs Hydes represented by their @s, blogs, and https. This trivial point only encourages us to mistake digital ICTs for merely *enhancing* technologies. The informational nature of agents should not be confused with a “data shadow” either. The more radical change, brought about by the reontologization of the infosphere, will be the disclosure of human agents as interconnected, informational organisms among other informational organisms and agents.” (Floridi 2007: 62)

Eine solche Lesart ermöglicht die Adressierung der Frage, wie der Mensch als Mensch überhaupt möglich ist. Mit Floridi lässt sich diese anthropologische

Dimension dahingehend spezifizieren, indem der Mensch immer auch als ein *informationelles*, soziales Wesen gesehen werden kann. Soziale Medien verstärken diese Tendenz radikal und machen den Menschen mehr und mehr zu einem in vernetzten und ständig über verschiedenen Diensten, Technologien und Möglichkeiten hinweg eingebetteten Teil seiner eigenen Umwelt. In der Konsequenz hieße ein zukünftiger Verzicht auf die habitualisierten Ausprägungen der kommunikativen Praktiken ein Verlust, der sprichwörtlich krank mache (ebd.: 63). Damit wendet sich Floridi einer zeitdiagnostischen Perspektive zu, die sich trotz ihrer Beschreibungen einen Moment der Hoffnung offenhält, indem insbesondere die dezentrale und innovative Qualität des Internet hierbei immer mitgetragen und vorangestellt wird. Gleichzeitig erlaubt die Perspektive auf die Einbettung digitaler Technologien in der *Umwelt* weitere Anknüpfungspunkte, um das Verhältnis von Raum und Räumlichkeit weitergehend zu vertiefen.

Während es in der frühen Verbreitungsphase des Heimcomputers und den späten 90er Jahren der stationäre Desktop-PC war, der ganze Generationen fasziniert hat, ist es heute wohl das Smartphone, das eben aufgrund seiner Architektur ganz andere Nutzungspraktiken suggeriert und hervorbringt. Neben der Mobilität sind hier das Touchdisplay und nach und nach die Sprachassistentz hervorzuheben, die uns nicht nur andere Nutzungsmöglichkeiten, wie die ständige audiovisuelle Dokumentation eigener Erfahrungen, ermöglichen, sondern auch die Erledigung alltäglicher Aufgaben in neuer Form erleben lässt. So können wir mit dem Smartphone reisen, Tickets erwerben und den Tageseinkauf erledigen, ganz nebenbei sagt es uns noch, ob wir genug Schritte gegangen sind.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Nutzungspraktiken heute, erweist sich ein Blick in die Vergangenheit als überaus hilfreich, um die besondere Qualität der zeitgemäßen Rahmenbedingungen pointiert erfassen zu können. Floridi beschreibt die Umhüllung der Welt durch digitale Kommunikationstechnologien entlang der unterschiedlichen Ausprägungen. Diese Entwicklungen rund um die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien haben für Floridi einige entscheidende Konsequenzen. So sind beispielsweise neben natürlichen und menschlichen Akteuren zunehmend auch künstliche vertreten, die über Sensoren und Messpunkte Daten hervorbringen und verarbeiten und damit Kontexte gestalten. Die notwendige Grundlage hierfür bilde der Umstand, dass alles maschinenlesbar sei (vgl. Floridi 2018: 2ff.).

Auch Kitchin und Dodge (2011) analysieren in ihrem Band *Code/Space* die tiefe Verwobenheit technischer Infrastrukturen mit (urbanen) Räumen. Dabei verdeutlichen die Autoren sehr anschaulich und systematisch, wie tiefgreifend sich Soft- und Hardware in unsere alltäglichen Prozesse einschreiben und Räume erst durch die Existenz und Funktion von Code zur vollen Entfaltung

kommen. Sei es der Supermarkt, der Flughafen oder ein Kreditinstitut. Wenn die technologische Infrastruktur in Form der vernetzten Technologien versagen, verlieren diese Räume nicht nur ihre Funktionalität, sondern auch die ihnen zugeschriebene Qualität:

„Code/space occurs when software and the spatiality of everyday life become mutually constituted, that is, produced through one another. Here, spatiality is the product of code, and the code exists primarily in order to produce a particular spatiality. In other words, a dyadic relationship exists between code and spatiality. For example, a check-in area at an airport can be described as a code/space. The spatiality of the check-in area is dependent on software. If the software crashes, the area reverts from a space in which to check in to a fairly chaotic waiting room.” (ebd.: 16ff.)

Diese tiefgreifende Verflechtung hat nachhaltigen Einfluss darauf, wie (urbane) Räume konzipiert und gestaltet werden. Damit verbunden ist der Grundgedanke der Optimierung von automatisierbaren Prozessen. Zwar bewegen wir uns in diesen Räumen, jedoch entzieht sich die Funktionsweise oftmals unserer Sichtbarkeit, was beispielsweise hinsichtlich einer Fremdsteuerung beim Konsumverhalten von einiger Komplexität ist (vgl. ebd.: 251). Schließlich wird hier auf die Entscheidungsfähigkeit des Subjekts vor dem Hintergrund unsichtbarer Grenzen und technologischer Einflussfaktoren abgestellt.

Diese Entwicklungen sind nach Kitchin und Dodge (2011) begleitet von Positionen und Diskursen, die sich für Fortschritt, mehr Sicherheit, Stabilität und Produktivität sowie einer Flexibilitätssteigerung oder einen Wettbewerbsvorteil aussprechen und von kapitalistischen Interessen und neoliberalen Dynamiken getrieben sind (ebd.: 106).

Die Komplexität, die sich hieraus für die Fragen der Bildung ergibt, kann in zweierlei Hinsicht festgemacht werden: Erstens werden mit den daran gebundenen *Mikrophysiken* der Macht (Foucault 1977) auch Subjektivierungsprozesse im Zusammenhang von Herrschaftsstrukturen deutlich, denn durch die vom technologischen Fortschritt begleiteten Legitimationsversuche wird der Mensch als Individuum mehr und mehr auf sich selbst zurückgeworfen, was dazu führt, dass individuelle Entscheidungsprozesse, alltägliche Handlungsvollzüge und Prozesse einer selbstbestimmten Gestaltung von Lebensentwürfen hier von den Narrativen unterwandert werden. Bildungstheoretisch heißt diese Grenzziehung jedoch nicht, dass es sich dabei um eine rein defizitäre Perspektive handelt, da Bildung im Aushandlungsmodus von Selbst- und Weltreferenz immer auch die Auslotung von Grenzen und individuelle Überschreitung jener bedeuten kann, um so Autonomie zu gewinnen und Orientierung herstellen zu können.

Zweitens sind beispielsweise die Diskurse um Sicherheit und Kontrolle (durch Überwachungen, sichere Infrastrukturen und Regulierungsmaßnah-

men) von einer Qualität geprägt, die sowohl im Hinblick auf digitale Architekturen als auch entlang gesellschaftlicher Strukturen nur schwer zu greifen sind, da es sich um hochgradig subjektive Kategorien handelt, die trotz der Versuche einer normativen Einordnung eben auch mit den jeweiligen individuellen Fragen der Verortung der Menschen und deren Einbettung in soziale, kulturelle und politische Strukturen einher gehen und diese ganz direkt und entgegen der rationalen Aussagekraft von Statistiken im täglichen Handeln beeinflussen können. Denn gerade dann, wenn technologisch undurchsichtige Systeme das Handeln beeinflussen können, entstehen Momente der Unsicherheit, die sich von einer Destabilisierung der Gewohnheiten hin zu existenziellen Problemlagen entwickeln können.

Für die Fragen der Bildung sind genau diese Faktoren von besonderer Bedeutung. Wie schon entlang der Betrachtung zu den Entwicklungen rund um den ENIAC deutlich wurde, sind es überindividuelle Aushandlungsprozesse über die digitalen Technologien, die dann wieder direkte Auswirkungen auf die individuelle Gestaltung von lebensweltlichen Abläufen haben. Ganz konkret waren es beim ENIAC das Prinzip der Universalität, die Von-Neumann-Architektur und die Rolle der Frauen innerhalb des Projekts. Indem sich technologische Systeme in die Lebenswelt der Menschen einschreiben, entfalten sie eine gewisse Wirkmacht auf die Herstellung von Orientierung in einer digitalen Welt. Gleichzeitig gehen die Technologien Hand in Hand mit sozialen, kulturellen und – wie besonders über die Perspektivsetzung von Floridi (2018) sowie Kitchin und Dodge (2011) deutlich wird – politischen Praktiken. Die Digitalisierung ist damit getrieben von Diskursen über den technologischen Fortschritt und Marktpositionierungen einzelner Unternehmen, woraus ein komplexes Geflecht hegemonialer Strukturen entsteht.

Indem sich digitale Technologien in urbane Räume oder unsere Umwelt allgemein einschreiben, entziehen sie sich gleichzeitig ihrer Sichtbarkeit. Dies verlangt zugleich einiges an individueller Abstraktionsleistung und Wissen über diese Zusammenhänge, um Entscheidungen bewusst treffen zu können und Handlung zu ermöglichen. Gleichzeitig sind diese Handlungen geprägt von einer gewissen Unbestimmtheit, die sich in den Implikationen der generierten Daten, einer möglichen Neubewertung unter anderen Rahmenbedingungen und Kontexten ergibt. Die dialektische Figur von Bildung hinsichtlich des Umgangs mit Unbestimmtheit und der Herstellung von Bestimmtheit, wie sie Marotzki (1990) in seinem Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie dargelegt hat, erfährt unter aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine erneute Brisanz. Deutlich wird dies, wenn man an die Black Box-Gesellschaft denkt, in der die Bürgerinnen und Bürger bewusst, aber vor allem unbewusst, mehr und mehr von sich preisgeben, während sie immer weniger über größere

Zusammenhänge von ökonomischen Institutionen und politischen Einrichtungen aufgrund der technologischen Entwicklung hin zu einer informationellen Einbahnstraße erfahren (vgl. Pasquale 2015).

6 Digitale Räume zwischen Disruption und Synthese

Die grundlegende Veränderung von Raum und Räumlichkeit lässt sich im Hinblick auf die Digitalisierung jedoch weiter zuspitzen und an zwei zentralen Kategorien deutlich festmachen. Es handelt sich um die Gegenüberstellung von Privatheit und Öffentlichkeit. Mit steigender mobiler Netznutzung, gebunden an mobile Endgeräte, entsteht ein Gefühl der vermeintlichen Privatheit, obschon man sich natürlich auch in öffentlichen Kommunikationszusammenhängen bewegt, wenn man über das Internet und damit offene Standards und Protokolle kommuniziert.

Das Smartphone suggeriert aufgrund seiner handlichen Gestalt, der Angebote zur Personalisierung und den individuellen Nutzungsmöglichkeiten Intimität. Es ist das Sprachrohr zur Welt und gleichzeitig der Hort persönlicher Bedürfnisse, privater Kommunikation. Es dokumentiert und verarbeitet die unterschiedlichen Gewohnheiten der Anwender*innen und bringt damit neue Praktiken im Umgang mit den digitalen Medien oder dem Gerät durch seine Merkmale selbst hervor.⁸

Wenngleich Filter- und Selektionsalgorithmen die Daten der digitalen sozialen Räume verarbeiten und die Inhalte gewissermaßen vorstrukturieren, wäre es zu kurz gegriffen, *nur* von einer Fragmentierung von öffentlichen Kommunikationszusammenhängen durch Filterblasen und Echokammern zu sprechen (Pariser 2011), da eben dadurch auch erst neue Öffentlichkeiten und damit soziale Räume des Austauschs hergestellt werden können. Diese Ambivalenz ist für die individuelle Herstellung von Orientierungsrahmen von einiger Bedeutung, da das Zusammenspiel von Daten und Kontextualität nicht nur zur Verfestigung von Haltungen, sondern auch zu einem Perspektivwechsel führen kann.

Dies zeigt sich beispielsweise bei der Themenbündelung und Aufbereitung von Informationen. Soziale Bewegungen im Netz haben über Kampagnen und Hashtags immer auch das Potenzial, Menschen zu mobilisieren und tatsächlich

8 Hier ist die stetig steigende Rechenleistung ein nicht zu unterschätzender Aspekt. Wenn man sich in historischer Perspektive dem ENIAC zuwendet, dann zeigt sich, dass aktuelle Smartphone Modelle unterschiedlicher Hersteller millionenfach mehr Leistung haben, blickt man rein auf die technischen Daten und die Verarbeitungsleistung von Gleitkommazahlen.

auf die Straße zu bringen, wie beispielsweise bei netzpolitischen Themen besonders deutlich wurde. Hier sind enge Verflechtungen des Sozialen mit den digitalen Medien und den dahinterliegenden digitalen Technologien zu beobachten, die Sichtbarkeiten im Netz herstellen und somit gegebenenfalls zur Überlagerung anderer Themenschwerpunkte führen können. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Diskurse zum technologischen Fortschritt auch performativ gewendet werden, wenn es um die Generierung von Themen, Schlagzeilen und Clicks – weit über eine aufmerksamkeitsökonomische Perspektive hinaus – geht. Schließlich hat die automatisierte Selektion und Filterung von Themen gleichzeitig zur Folge, dass jene Themen mit scheinbar geringerer Relevanz, Aktualität oder Reichweite aus dem Fokus rücken und damit vermeintlich *unsichtbar* werden. Unsichtbarkeit heißt in diesem Fall nicht die datenseitige Löschung einer Interessensgruppierung, sondern bedeutet lediglich, dass so viel Rauschen durch ein anderes Thema erzeugt wird, um die Angelegenheit oder Position unauffindbar zu machen.

Derartige Praktiken zur Herstellung von Sichtbarkeiten, wie sie oben am Beispiel der sozialen Bewegungen im Netz skizziert wurden, sind ein Signum für die performative Qualität im Umgang mit digitalen Technologien. Nach Brunton und Coleman (2014) sind es jene Praktiken, die Technologie und Mensch in Konjunktion denken lassen. Dabei sind die digitalen Technologien ein integraler Bestandteil bei der Artikulation von Standpunkten, der Selbstexpression und dementsprechend eingebettet in hochkomplexe soziale Aushandlungsprozesse mit und über die technologische Infrastruktur:

“When we peel back that deepest layer of materiality, we find people and practices underneath: populations of users, and the ‘superusers’ who operate close to the metal in their work, including system and net administrators (sys/net admins), hackers, and spammers in complex, contingent, ambiguous relationships.” (Brunton/Coleman 2014: 77)

Soziale Aushandlungsprozesse finden im Zeitalter der Digitalisierung nicht nur über die gegebenen Architekturen statt, sondern werden erst über die Veränderung dieser Strukturen auf eine neue Ebene gehoben. Im Hinblick auf Algorithmen plädiert Crawford (2016) ebenfalls dafür, die tieferliegenden Praktiken und ihre (sub-)kulturellen Zusammenhänge in den Blick zu nehmen, um ein tiefergehendes Verständnis dafür zu bekommen, wie soziale Aushandlungen vor dem Hintergrund der digital vernetzten Architekturen beschrieben werden können:

“By looking beyond algorithms as fetishized objects, we can account for a wider range of actors: be it developers in cubicle farms, Twitter bots, Amazon book buyers, 4channers and Redditors. And we can also look to the ways people reverse engineer algorithms, acting in direct contestation, where the troll, the artist and the hacker become key players in an agnostic system.” (Crawford 2016: 90)

Crawford stellt hier die Beziehung der sozialen Aushandlungsprozesse zur politischen Theorie nach Mouffe dar, wodurch es ihr gelingt, die paradoxe Struktur von Algorithmen herauszustellen. Diese lässt sich in der Annahme beschreiben, dass Algorithmen formale Systeme sind, die auf Basis einer Eingabe, eine gewisse Ausgabe produzieren. Gleichzeitig liegen diese formalen Systeme im Schnittfeld der menschlichen Interaktion, woraus sich im Hinblick auf die wechselseitig hervorgehenden Praktiken eine gewisse Emergenz ergibt.

Es sind die zuvor beschriebenen Aushandlungsprozesse zur Selbstbeschreibung, die mehr und mehr über digitale Technologien im Sinne von Programmcode⁹ und der Auseinandersetzung mit Hardware erfolgen, wie bereits entlang einzelner Verweise exemplarisch verdeutlicht wurde und hier mit Crawford zugespitzt werden kann. Es sind Prozesse der Aushandlung, die zugleich die Schaffung von Freiräumen in doppelter Differenz bedeuten. Einmal unter den Bedingungen des Digitalen und einmal unter den Bedingungen des Sozialen.

7 Raum schaffen durch *coding publics*

In ihrem Band *Speaking Code* entwickeln Cox und McLean (2013) eine Betrachtungsweise auf Code, den sie im Schnittfeld ästhetischer Praktiken sowie politischer Expressionen verorten. Der Code wird dabei nicht nur hinsichtlich seiner formalen Strukturen betrachtet, sondern entlang dessen Ausführbarkeit und den daraus resultierenden Effekten auf den Menschen gelesen. Die Autoren berufen sich neben der technizistischen Position auf philosophische Grundpositionen. Sie wenden sich beispielsweise dem Verhältnis von Code und Menschsein über die Kategorien Sprache und Handeln nach Hannah Arendt zu und thematisieren die besondere Qualität der sozialen Aushandlungen mit und durch Code. Dabei diskutieren sie die demokratischen Potenziale des Netzes und die Entfaltung derer unter anderem durch offene und freie Software.

Wenngleich die Kritik an der Kommerzialisierung des Netzes nicht neu ist, zeigen Cox und McLean entlang einzelner Beispiele eindrücklich auf, wie Code in seiner besonderen Qualität als Text selbst das Produkt des Schaffens ist und zugleich die Grundlage für künstlerisch-ästhetische und politische Ex-

9 Gemeint sind hier die Anweisungen von Abfolgen, die einen grundlegenden Bestandteil von Computerprogrammen ausmachen und meist in Form von Quellcode erstellt werden. Zur besseren Lesbarkeit wird nachfolgend lediglich der Begriff »Code« verwendet. Zwar ist eine derartige Reduktion von einiger Brisanz, jedoch für die Argumentationsfigur des Beitrags nicht hinderlich.

pressionen bilden kann, indem über die Ausführung von Code eine Transformation der Räume herbeigeführt wird. Der Begriff der *coding publics* beschreibt dabei jene Öffentlichkeiten, die erst durch Code hervorgebracht werden und die gleichzeitig sowohl den digitalen als auch analogen Raum adressieren, indem beispielsweise soziale Netzwerkstrukturen durch Skripte verändert werden. In Anlehnung an Löw (1999) kann hier weniger von der Vorstellung von einem statischen, unveränderlich gegebenen Raum als mehr von einer Konzeption des Raumschaffens gesprochen werden. Löw hebt hier auf die Herstellung von Differenz und Schaffung von Abständen ab, in dem sie festhält, dass Raum zum „Spacing“ wird, also weniger gegeben ist, als vielmehr im Prozess aktiver Auseinandersetzungen und im sozialen Handeln hergestellt wird (ebd.: 57).

Für Cox und McLean geht es dabei in erster Linie um die Herstellung von Öffentlichkeit und den daraus resultierenden Konsequenzen für die gesellschaftlichen und technologischen Rahmenbedingungen:

„[...] publicness is constituted not simply by speaking, writing, arguing and protesting but also through modification of the domain or platform through which these practices are enacted, making both technology and the law unstable.“ (Cox/McLean 2013: 93)

Code spielt hier eine ganz besondere Rolle, da er als Text – anders als bisher etablierte Textformen – eine performative Dimension aufweist, indem er in Form der Anwendung nicht nur geschrieben ist, sondern nach einem Prozess der Übersetzung in Maschinensprache auf dem jeweiligen Gerät ausgeführt wird (vgl. hierzu auch Jörisen/Verständig 2017: 39ff.). Code wird damit zum Mittel, um der eigenen Stimme Gehör zu verleihen und die eigenen Standpunkte und Haltungen zu artikulieren.

Automatisierte Skripte auch in Form von Social Bots stellen eine von vielen Möglichkeiten dar, um die digitalen Räume durch die Präsenz der unterschiedlichen Entitäten zu verändern und die Wahrnehmung zu beeinflussen. Sie können Sichtbarkeiten herstellen und so Akteuren und Gruppierungen Gehör verschaffen, denen dies ohne die technologischen Eingriffe nicht möglich wäre. Derartige Eingriffe in den Code und das damit verbundene „Einmischen“ in einen Diskurs oder zumindest die Veränderung der Parameter der sozialen Arena können aber auch als Praktik verstanden werden, um die Blicke in bestimmte Richtungen zu lenken. Social Bots nehmen somit eine gewisse Steuerungsfunktion ein, deren kontrollierende Akteure in diesem Prozess im Hintergrund stehen. Social Bots sind dabei zumindest in einer bildungstheoretischen Perspektive mehr als einfache Skripte, da sie eingebettet in soziale Praktiken sind. Code wird hier nicht nur genutzt, um die Räume zu verändern, sondern auch eingeschriebene Werte und bestimmte Haltungen zu transportieren. Hieran gebunden ist eine bestimmte Ausprägung der Selbstreferentialität, denn Information bildet dann keine äußere Umwelt mehr ab, sondern entfaltet

die Kraft einer selbstreferentiellen Infosphäre, die für jeden individuell eine eigene Ordnung darstellt (vgl. Stalder 2016: 99ff., 189). Wenngleich Stalder sich bei der von Algorithmen erstellten Ordnung in erster Linie auf die Herstellung von singulären und personengebundenen Welten im Sinne von Social Streams, Partnerbörsen und Suchmaschinen bezieht, ist die kontinuierliche Kommunikation ein wesentliches Kriterium, um Sichtbarkeit herzustellen. Wer nicht bloggt, twittert oder regelmäßig Stories verfasst, der wird nicht gesehen. Damit verbunden ist die ständige Aufforderung, sich selbst zu anderen und zur Welt ins Verhältnis zu setzen, die eigenen Standpunkte zu artikulieren und andere Perspektiven zu erkennen sowie anzuerkennen.

Wir haben es, wie Floridi beschreibt, mehr und mehr mit nicht-menschlichen Akteuren zu tun, bei denen die Frage weniger sein wird, ob man sie von menschlichen Akteuren segregieren kann, sondern wie wir als Menschen mit den Möglichkeiten der Pluralität umgehen. Code ermöglicht es heutzutage, bisher für den Menschen reservierte Kulturtechniken zu automatisieren (vgl. Stalder 2016). Dies kann durch die programmierte Komposition von Texten unterschiedlicher Qualität, die Rekonfiguration von medialen Artefakten oder eben die Herstellung von Öffentlichkeiten über Meme-, Remix-, Mashup-Kulturen oder Praktiken des *Hackings*, geschehen. Die Rekontextualisierung erinnert gewissermaßen an die Verkabelungen beim ENIAC, die mit der Ubiquität der digitalen Technologien jedoch eine ganz neue Ausprägung und Wirkmacht erfahren kann. Heute kann potenziell jeder zur Rekonfiguration des Bestehenden beitragen, neue Netze knüpfen, Beziehungen herstellen. Allein auf Basis des Handelns entstehen dabei neue (Meta-)Daten, deren Berechnungsgrundlagen jedoch der gemeinen Gesellschaft vorenthalten sind.

8 Schluss

Versteht man Bildung als ein komplexes relationales Gefüge und Modus der Selbst- und Weltreferenz, dann richtet sich der Blick in erster Linie nicht auf die medialen Ausprägungen, die wir sehen und erfahren, sondern auf die Welt, in der wir leben und die uns umgibt. Digitale Technologien und ihre medialen Ausprägungen in ganz unterschiedlicher Form lassen sich aus den tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationen nicht herausnehmen, sie sind damit zugleich ein Bestandteil der Welt, in der wir leben.

Der Beitrag hat versucht, die Bewegungen des Digitalen in einer besonderen Form unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen zu betrachten. Dies ist nicht zuletzt deswegen ein voraussetzungsvolles Unterfangen, da hier verschiedene disziplinäre Zugriffe bemüht wurden, um die Komplexität und

Diversität der verschiedenen sozialen und kulturellen Ausprägungen zumindest anzudeuten. Wenngleich die hier gewählten Beispiele zunächst recht weit voneinander weg sind, lassen sich bei genauerer Betrachtung einige Kontinuitäten und Kongruenzen festmachen, die sich im Zusammenspiel von Technologie und dem Sozialen beschreiben lassen.

Zudem verdeutlicht die historische Betrachtung des ENIAC, seiner Merkmale sowie seiner Implikationen für verschiedene Felder der Gesellschaft eine notwendige Differenzierungsleistung zwischen digitalen Technologien und digitalen Medien, denn erst aus den Technologien gehen die Medien hervor und gleichzeitig ist der Umgang auf einer infrastrukturell-technologischen Ebene etwas anderes als die an die Technologien anschließenden Praktiken. Zwar sind sie ineinander wechselseitig verwoben, jedoch bilden beide Bereiche unterschiedliche Fundamente. Damit soll vor dem Hintergrund der Programmierung nicht gemeint sein, dass jede*r nun programmieren können soll, jedoch bietet die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Umwelt eine geeignete Grundlage, um die Fragen des Menschseins ganz grundlegend adressieren zu können.

Soft- und Hardware lassen sich aus einer digitalen Welt nicht mehr herausdividieren. Dementsprechend stellt sich die Frage, wie nun der Mensch darüber adressiert werden kann, wenn man die eingangs zitierte Formulierung zur individuellen Erwartungshaltung der Menschen, also dessen, wer man sein will und welche Hoffnungen man hat, wieder aufgreift. Die Entfaltungsmöglichkeiten sind zumindest in technologischer Hinsicht enorm gestiegen, wenngleich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einige Kontinuitäten, wie die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch digitale Technologien und die Verschiebung von relationalen Machtverhältnissen hier erneute Herausforderungen deutlich werden lassen. Dies wird beispielsweise an der Herstellung von Öffentlichkeit, der Entwicklung einer individuellen Haltung oder der überindividuellen Aushandlung von Werten und Normen unter den Bedingungen der Digitalität deutlich. Indem diese Prozesse mehr und mehr über die selbstverständlich gewordene Einbettung von digitalen Technologien in unserer Umwelt begleitet und von ihnen beeinflusst werden, entstehen neue Möglichkeiten der Selbstbeschreibung, wie entlang des Diskussionsvorschlags von Floridi über *inforgs* und hinsichtlich der unterschiedlichen Praktiken des *Hackings* (Levy 2001) von Software und Infrastrukturen zur Artikulation eigener Standpunkte und Schaffung von Sichtbarkeiten kursorisch aufgezeigt wurde.

Mit dem Digitalen erleben wir eine ubiquitäre Verfügbarkeit von vernetzten Infrastrukturen, die uns mehr Flexibilität, Mobilität und damit mehr Handlungsspielraum ermöglichen. Dabei verändern sich die Koordinaten der Räume, wie wir sie um uns herum wahrnehmen, was sich auch auf die Praktiken des Raumschaffens sowohl im Hinblick auf soziale Aushandlungen als

auch hinsichtlich der Gestaltung von individuellen Handlungs- und Erfahrungsräumen niederschlägt, wie an der Herausbildung von digitalen Öffentlichkeiten durch die Eingriffe in den Code deutlich wurde. Der exemplarische Auszug veranschaulicht jedoch auch, dass hierzu weitere Forschungsbemühungen nötig sind, um die besondere Qualität des Digitalen im Zusammenhang mit den Konzeptionen von Raum und Räumlichkeit zu bestimmen.

Der Prozess des Raumschaffens, wie er in diesem Beitrag thematisiert wurde, bietet Reflexionsanlässe, die im Hinblick auf die Fragen der Bildung besonders dann von gesteigerter Bedeutung sind, wenn man nicht nur das individuelle Selbst- und Weltverhältnis in Betracht zieht, sondern seinen Blick in die Zukunft richtet und danach fragt, in welcher Welt unter welchen Bedingungen man leben möchte. Das Digitale bietet dabei eine Vielzahl von Angeboten zur Ausgestaltung der eigenen Vorstellungen und individuellen Bearbeitung von Selbstentwürfen.

Literatur

- Abbate, Janet (2012): *Recoding gender. Women's changing participation in computing*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Abbate, Janet (2015): *Interpreten der Datenverarbeitung: Frauen im Zweiten Weltkrieg und die frühe Computerindustrie*. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Ada Lovelace. Die Pionierin der Computertechnik und ihre Nachfolgerinnen*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 99–114.
- Beede, David/Julian, Tiffany/Langdon, David/McKittrick, George/Khan, Beethika/Doms, Mark (2011): *Women in STEM: A gender gap to innovation*. Economics and Statistics Administration Issue Brief.
- Brunton, Finn/Coleman, Gabriella (2014): *Closer to the Metal*. In: Gillespie, Tarleton/Boczkowski, Pablo/Foot, Kirsten (Hrsg.): *Media technologies*. Cambridge, Mass.: MIT Press, S. 77–98.
- Coleman, Gabriella (2010): *Ethnographic Approaches to Digital Media*. *Annual Reviews of Anthropology*, 39(1), S. 487–505.
- Cox, Geoff/McLean, Alex (2013): *Speaking code. Coding as aesthetic and political expression*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Crawford, Kate (2016): *Can an Algorithm be Agonistic? Ten Scenes from Life in Calculated Publics*. *Science, Technology, & Human Values* 41 (1), S. 77–92.
- Floridi, Luciano (2015): *The Online Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- Floridi, Luciano (2007): *A look into the future impact of ICT on our lives*. *The Information Society* 23(1): S. 59–64.
- Floridi, Luciano (2018): *Soft Ethics and the Governance of the Digital*. *Philos. Technol.* 31 (1), S. 1–8.

- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritz, W. Barkley (1996): The women of ENIAC. *IEEE Annals Hist. Comput.* 18 (3), S. 13-28.
- Grier, David (2007): When computers were human. Princeton, N.J., Woodstock: Princeton University Press.
- Haigh, Thomas/Priestley, Mark/Rope, Crispin (2016): ENIAC in Action: Making and Remaking the Modern Computer. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Jordan, Benjamin (2009): Blurring Boundaries: The “Real” and the “Virtual” in Hybrid Spaces. *Human Organization*, 68(2), S. 181-193.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Stuttgart: UTB GmbH.
- Jörissen, Benjamin/Verständig, Dan (2017): Code, Software und Subjekt. In: Biermann, Ralf/Verständig, Dan (Hrsg.): Das umkämpfte Netz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 37–50.
- Klar, Tilman/Mathies/Herzig, Bardo/Robben, Bernard/Schelhowe, Heidi (2018): Mehr als Coding-Entwicklung, Anwendung und Reflexion von Modellen im Kontext digitaler Medien. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.), Spannungen und Potentiale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (S.133-150). München: kopaed.
- Krämer, Sybille (Hrsg.) (2015): Ada Lovelace. Die Pionierin der Computertechnik und ihre Nachfolgerinnen. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Löw, Martina (1999): Vom Raum zum Spacing. Räumliche Neuformationen und deren Konsequenzen für Bildungsprozesse. In: Liebau, Eckart/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S.48-59.
- Levy, Steven (2001): Hackers: heroes of the computer revolution (Updated afterword). New York, N.Y: Penguin Books.
- Lynch, Peter (2008): The ENIAC Forecasts: A Re-creation. *Bull. Amer. Meteor. Soc.* 89 (1), S. 45–56.
- von Neumann, John (1993): First draft of a report on the EDVAC. *IEEE Annals Hist. Comput.* 15 (4), S. 27–75.
- Pariser, Eli (2011): The filter bubble. What the Internet is hiding from you. New York, NY: Penguin Press.
- Pasquale, Frank (2015): The black box society. The secret algorithms that control money and information. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Rammert, Werner (2006): Technik in Aktion: Verteiltes Handeln in soziotechnischen Konstellationen. In: Rammert, Werner/Schubert, Cornelius (Hrsg.): Technografie. Zur Mikrosoziologie der Technik. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 163–195
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rheingold, Howard (1994): The virtual community homesteading on the electronic frontier. New York, NY: Harper Perennial.

- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schelhowe, Heidi/Robben, Bernard (2012): Be-greifbare Interaktionen. Der allgegenwärtige Computer: Touchscreens, Wearables, Tangibles und Ubiquitous Computing. Bielefeld: transcript Verlag.
- Sotamaa, Olli (2003): *Computer game modding, intermediality and participatory culture*. New Media, 1-5.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Swalwell, Melanie (2012, June): The Early Micro User: Games writing, hardware hacking, and the will to mod. In: Proceedings of DiGRA Nordic 2012 Conference: Local and Global—Games in Culture and Society.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van der Spiegel, Jan/Tau, James/Ala'ilima, Titiimaea/Ping Ang, Lin (2000): The ENIAC: history, operation, and reconstruction in VLSI. *The First Computers: History and Architectures*, S. 121–178.
- Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.) (2016): Von der Bildung zur Medienbildung. Zugangsweisen zu einer Entwicklung von Perspektiven auf Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wellman, Barry (2004): The Three Ages of Internet Studies: Ten, Five and Zero Years Ago. *New Media & Society* 6 (1), S. 123–129.
- Wing, Jeanette (2008): Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), S. 3717-3725.

Let's Plays als Szene informeller Bildung? Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Medienkulturen im digitalen Zeitalter

Johannes Fromme und Tom Hartig

1 Einleitung

Digitalisierung ist eine Entwicklung, welche im Querschnitt zahlreiche Bereiche der Gesellschaft betrifft. Beim Thema Lernen und Bildung werden dabei häufig Chancen und Herausforderungen in formellen Kontexten wie Schule, Hochschule oder Weiterbildung diskutiert, speziell hinsichtlich technischer Ausstattung oder didaktischer Konzepte. Weniger Beachtung finden dagegen die Entwicklungen in informellen Kontexten. So beziehen sich etwa von den 21 aktuell vom BMBF im Rahmen der Ausschreibung „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“ geförderten Einzel- und Verbundvorhaben 13 Projekte primär auf das Handlungsfeld Schule, fünf auf das Handlungsfeld berufliche Ausbildung, eines auf Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung und eines auf Kitas. Lediglich ein Projekt setzt an den außerschulischen Lernerfahrungen mit digitalen Medien an, um daraus Handlungsempfehlungen für Schule und Jugendarbeit abzuleiten.¹ Wir gehen in diesem Beitrag davon aus, dass vor allem junge Menschen im Rahmen ihres alltäglichen Umgangs mit digitalen Medien vielfältige Erfahrungen machen, die im Sinne informeller Lern- und auch Bildungsprozesse relevant sind bzw. werden können. Eine wichtige Stellung nehmen in diesem Zusammenhang digitale Spiele ein, die bereits seit den 1980er-Jahren maßgeblich zum Einzug digitaler Technologien in die privaten Haushalte beitragen und bis heute zahlreiche Jugendliche veranlassen, sich freiwillig und intensiv mit

1 In drei Projekten, die hier dem Handlungsfeld Schule zugeordnet wurden, werden neben der Schule auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – also der non-formalen Bildung – mit berücksichtigt. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass neben den 21 Einzel- und Verbundvorhaben auch ein sog. Metavorhaben gefördert wird, das die im Forschungsschwerpunkt laufenden Projekte begleitet (vgl. BMBF 2019).

Computermedien auseinanderzusetzen. Computerspiele sind somit ein wichtiger Motor der Digitalisierung der Freizeit bzw. der alltäglichen Lebenswelt.

Digitale Spiele sind einerseits interaktive Unterhaltungsangebote, die sich inzwischen „im Mainstream der Medien“ etabliert haben (Quandt et al. 2013: 483). Sie sind andererseits aber auch Bezugspunkt für kulturelle Praktiken und somit Teil jener spätmodernen Fan- und Medienkulturen, die Jenkins et al. als „participatory cultures“ bezeichnet haben:

„A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices“ (Jenkins et al. 2006: 3).

Den Ausgangspunkt solcher partizipativen Kulturen bilden in der Regel kommerzielle Medienangebote, aber sie definieren sich primär durch das Engagement der Fans, die eigene Kreationen hervorbringen und austauschen. Da sie weiterhin von gegenseitiger Unterstützung, Beratung und Anleitung leben, können sie auch als informelle Lern- und Wissenskulturen betrachtet werden (Jenkins 2006; Dovey/Kennedy 2006; Biermann et al. 2010; Fromme/Unger 2012).

Ein populäres Beispiel für eine solche participatory culture bildet das Phänomen der Let's Plays. Dabei handelt es sich um Videos, in denen Computerspiele vorgeführt und kommentiert werden. Die wichtigsten Plattformen, auf denen solche Let's Plays zu finden sind, sind YouTube und Twitch, wobei YouTube überwiegend vorher aufgezeichnete und dann hochgeladene Videos bereitstellt, während es sich bei Twitch um ein Livestreaming-Videoportal handelt, das vor allem zur Übertragung von digitalen Spielen verwendet wird. Beide ermöglichen es im Prinzip jedem, eigene Let's Plays zu verbreiten, und beide bieten den Zuschauenden die Möglichkeit des Kommentierens, Abonnierens, Folgens und Teilens. Die im Namen Let's Play enthaltene Aufforderung, gemeinsam zu spielen (let us play), kann in der Weise umgesetzt werden, dass die Let's Player Vorschläge der Zuschauenden in ihrem Spiel aufgreifen.²

Let's Plays sind in den letzten Jahren vor allem für jüngere Menschen zunehmend relevant geworden: Deutschlands erfolgreichster Let's Play-Kanal auf YouTube (Gronkh) zählt über 4,8 Mio. Abonnent/-innen, liegt derzeit auf

2 Der Let's Player Gronkh hat in seiner *Minecraft*-Reihe, mit der er bekannt geworden ist, seine Zuschauer/-innen immer wieder aufgefordert, ihm zu schreiben, was er machen/bauen soll. Interessant ist eine von ihm vorgenommene Abgrenzung: In der ersten Folge gleich zu Beginn betont er, er mache nun kein Let's Show mehr, sondern ein „gemeinsames Let's Play“ (Gronkh 2010). Bei den Let's Show *Minecraft*-Videos hatte er lediglich seine Fortschritte auf seiner privaten *Minecraft*-Map präsentiert, ohne dabei zu spielen (vgl. Let's Show *Minecraft* 2017).

Platz 8 der deutschen YouTube-Kanäle und kommt auf über 2,8 Mrd. Videoaufrufe (vgl. Liste der meistabonnierten deutschen YouTube-Kanäle 2019). Nach der aktuellen JIM-Studie schauen sich rund ein Drittel der 12- bis 19-jährigen YouTube-Nutzer/-innen in Deutschland regelmäßig Let's Play-Videos an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: 50). Weiterhin übt die Produktion eigener Let's Plays einen großen Reiz auf Heranwachsende aus. Judith Ackermann schreibt einleitend zu ihrem Sammelband:

„Damit haben Let's Play-Videos im Laufe ihres zehnjährigen Bestehens eine immense Entwicklung durchlaufen und einen festen Platz im Medienensemble der heutigen (digitalen) Kultur eingenommen. Trotz ihrer Relevanz und Verbreitung haben sie jedoch bislang kaum Einzug in die (medien-)wissenschaftliche Forschung gehalten“ (Ackermann 2017a: 1).

Im Folgenden soll das Phänomen näher vorgestellt und hinsichtlich seiner Potentiale für Lern- und Bildungsprozesse sowie möglicher Problemhorizonte diskutiert werden. Von Interesse ist das Phänomen nicht zuletzt auf Grund des niederschweligen und aktiven Zugangs zu digitalen Technologien in einem jugend- bzw. medienkulturellen Kontext. Das macht es auch für die handlungsorientierte Medienpädagogik interessant. Allerdings sind Let's Plays eingebettet in ein komplexes Spannungsfeld, an dem verschiedene Akteure (z.B. professionalisierte und Amateur-Let's Player, Follower, Fans, Entwickler/-innen, Publisher, Plattformbetreiber/-innen, Werbenetzwerke etc.) mit z.T. unterschiedlichen Zielen, Interessen und Orientierungen beteiligt sind. Über Binnenstruktur, konstitutive Prozesse und Regeln dieses Spannungsfeldes wissen wir nur wenig. Die Annahme ist aber, dass eine Untersuchung dieser Medienkultur exemplarische Einblicke in die Möglichkeiten und Grenzen informellen Lernens und informeller Bildung mit und über digitale Medien eröffnet.³ In Frage steht dabei aus einer bildungstheoretischen Perspektive, inwiefern hier auch kritische und reflexive Haltungen gegenüber neuen Technologien und Prozessen der Digitalisierung möglich bzw. angeregt werden.

3 Im Anschluss an die bildungstheoretischen Überlegungen von Marotzki (1990) lässt sich der Unterschied zwischen Lernen und Bildung wie folgt fassen: Lernprozesse beziehen sich auf den Erwerb von Wissen oder Können, das innerhalb eines bestimmten Weltbereiches benötigt wird. Lernen bedeutet also Aneignung einer gegebenen Sinnwelt. Bildungsprozesse dagegen transzendieren den Horizont eines Weltbereiches und beziehen sich auf die Transformation des Verhältnisses des Einzelnen zu einem Weltbereich. Sie sind insofern so etwas wie die Bedingung der Möglichkeit für eine kritische Reflexion des in einem Weltbereich geltenden Wissens und Voraussetzung für den Aufbau von Orientierungswissen. Sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse können auch in informellen Kontexten stattfinden oder angeregt werden.

2 Computerspiele und digitale Spielkulturen

2.1 Computerspiele als kulturelles Phänomen

Die wirtschaftliche Bedeutung von Computerspielen ist inzwischen unstrittig: Der Umsatz der deutschen Games-Industrie lag 2017 laut Branchenvertretern bei rund 3,3 Mrd. Euro – und damit über dem Umsatz anderer Medien-Industrien wie Musik oder Kino (vgl. Gameswirtschaft 2018). In kultureller Hinsicht ist das Bild weniger eindeutig. Der Bundesverband der Entwickler von Computerspielen ist seit 2008 Mitglied im Deutschen Kulturrat, was einer Anerkennung von Games als Kulturgut gleichkommt (vgl. Zimmermann/Geißler 2008) und Voraussetzung für die öffentliche Förderung digitaler Spiele durch Bundesmittel ist (vgl. Game 2018). Im öffentlichen Diskurs spielen jedoch immer noch vermutete negative soziale oder kulturelle Effekte von Computerspielen eine wichtige Rolle, z.B. die Förderung jugendlicher Gewaltbereitschaft, eine verminderte Lern- und schulische Leistungsfähigkeit oder die Entwicklung suchtähnlicher Verhaltensweisen (vgl. zusammenfassend: Fritz et al. 2011; kritisch: Fromme et al. 2015).

Die sozialen und kulturellen Praktiken von Spiele-Fans (etwa Speedrunning, Modding oder Machinima), die im Kontext digitaler Spiele entstanden sind, werden hingegen im öffentlichen Raum bisher kaum thematisiert und bleiben Außenstehenden damit zum großen Teil fremd – trotz der nicht zu unterschätzenden Größe der entsprechenden Szenen. Am bekanntesten ist vermutlich der sog. E-Sport, also der sportliche Wettkampf von Einzelnen oder Teams in Multiplayer-Spielen, welcher in Ländern wie Südkorea bereits normaler Teil der TV-Berichterstattung ist. Die Anerkennung als Sportart durch den Deutschen Olympischen Sportbund blieb dem E-Sport trotz steigender Popularität aber bisher verwehrt.

Im wissenschaftlichen Kontext finden diese Praktiken am ehesten in der Computerspielforschung (vgl. Ganguin/Hoffmann 2010; Fromme/Unger 2012), in den Cultural Studies (vgl. Jenkins 2006) oder in der Jugendforschung bzw. Jugendkulturforschung (vgl. Liebsch 2012; Sandring et al. 2015) Beachtung. Als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen zu Lernen und Bildung in informellen Kontexten wurden sie bisher jedoch vernachlässigt, obwohl die Beteiligung an solchen Medienkulturen nach Jenkins et al. (2006) grundlegend für den Erwerb des im digitalen Zeitalter erforderlichen Wissens und Könnens sein soll.

2.2 Computerspiele und Lernen

Der Bereich des informellen Lernens ist seit Beginn der 2000er-Jahre verstärkt in den Blick der Erziehungswissenschaft gerückt (vgl. z.B. Dohmen 2001; Wahler et al. 2004; Harring et al. 2016). Der Bedeutung digitaler Medien wird in diesem Diskurs bislang vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Fokussiert werden diese am ehesten als mögliche Hilfsmittel z.B. für webbasierte Lehr-Lernszenarien (z.B. bei Massive Open Online Courses – MOOCs), seltener als Gegenstandsbereich des informellen Lernens etwa für den Erwerb von Medienkompetenz (z.B. in der Freizeit). Arbeiten, in denen die Bedeutung von Computerspielen für das Lernen diskutiert wird, sind primär in medienpädagogischen und medienpsychologischen Kontexten zu finden. Sie fokussieren zumeist die Lernpotenziale der individuellen Auseinandersetzung mit einem Spiel (vgl. Greenfield 1984; Greenfield/Cocking 1996; Gebel et al. 2005; Lampert et al. 2011). Hieran schließen sich Bemühungen an, Spiele für Lernkontexte gezielt fruchtbar zu machen, etwa durch die Entwicklung konkreter Lernspiele und Serious Games (vgl. Ritterfeld et al. 2009) oder den pädagogischen Einsatz ausgewählter populärer Spiele z.B. in der Schule (vgl. Zielinski et al. 2017).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen das Ziel, Spiele für andere Zwecke nutzbar zu machen. Auf diesen Zusammenhang von Computerspielen und Lernen soll hier nicht weiter eingegangen werden, weil wir einen anderen Fokus gewählt haben. Erwähnt seien aber drei Probleme, die in diesem Kontext diskutiert werden. Erstens ist im Rahmen von Evaluationsstudien deutlich geworden, dass Spielende Schwierigkeiten haben können, das im Spiel Gelernte selbstständig in einen anderen Kontext (z.B. den normalen Unterricht) zu transferieren (vgl. Wernbacher/Pfeiffer 2012). Zweitens besteht eine methodische Schwierigkeit darin, jene Lernprozesse empirisch in den Blick zu bekommen, die den Spielenden als solche nicht bewusst werden (vgl. Lampert et al. 2011). Drittens wird z.T. der Umstand kritisch diskutiert, dass Spiel nur dann als pädagogisch relevant und wertvoll gilt, wenn es in den Dienst scheinbar höherwertiger (ernsthafter) Zwecke gestellt wird (vgl. Schäfer/Thompson 2014).

2.3 Lernen in partizipativen Kulturen und digitalen Gemeinschaften

Wir wollen uns aber nicht der Frage des Lernens beim individuellen Spielen digitaler Spiele widmen, sondern der Frage möglicher Lern- oder Bildungsprozesse im Kontext digitaler Spielkulturen. Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in den bisherigen Diskussions- bzw. Forschungsstand vermittelt.

Wegbereitende Arbeiten in dieser Perspektive hat, wie erwähnt, Henry Jenkins vorgelegt. Er sieht das Social Web als technologische Basis für die

Entstehung von neuen, partizipativen Kulturräumen an. Als Beispiele für solche participatory cultures führt er Game Clans, Fan-Fiction, Modding, Machinima, Soziale Netzwerke, Wikipedia u.a. an. Die These lautet, dass in diesen neuen Kulturräumen jene Schlüsselkompetenzen benötigt und beiläufig erworben werden, die für das 21. Jahrhundert notwendig sind, z.B. play, performance, appropriation, distributed cognition, transmedia navigation oder negotiation (vgl. Jenkins et al. 2006: 4ff.). Allerdings vertrauen Jenkins et al. nicht darauf, dass alle Heranwachsenden diese Kompetenzen in diesen informellen Kontexten allein, also ohne Hilfe von Erwachsenen erwerben. Sie führen drei Herausforderungen an, aus denen sie die Notwendigkeit einer zeitgemäßen medienpädagogischen Intervention ableiten: den „participation gap“ (aufgrund des ungleichen Zugangs zu den Gelegenheiten, Erfahrungen und Wissensbeständen der partizipativen Medienkulturen), das „transparency problem“ (aufgrund der begrenzten Fähigkeiten der Heranwachsenden, Medien selbst kritisch zu reflektieren) und die „ethics challenge“ (aufgrund der Schwierigkeit, angemessene ethische Normen in einer komplexen sozialen Umgebung von sich aus zu entwickeln) (ebd.: 12). Sie machen damit deutlich, dass eine ethisch und sozial verantwortliche Mitwirkung aller an diesen neuen Vergemeinschaftungsformen durchaus voraussetzungsvoll ist. Jenkins et al. stützen sich in ihrem sog. White Paper aber nicht auf eigene empirische Erkenntnisse. Das ist bei den folgenden Arbeiten anders.

Welche Rolle die Beteiligung an virtuellen Gemeinschaften für das informelle Lernen spielt, hat Nina Kahnwald in ihrer Dissertation untersucht. Drei Kontexte für informelles Lernen werden hier herausgestellt (vgl. Kahnwald 2013: 159f.): die Lösung akuter Probleme (vor allem durch Zugriff auf die Erfahrungsberichte und Rezepte anderer Nutzer/-innen), das interessegeleitete Lernen (sowohl durch gezielte Suche nach Wissen als auch durch kontinuierliches Beobachten bei einem generellen Interesse) und die Wissenserarbeitung in der Rolle Spezialist/-in oder Experte bzw. Expertin. Allerdings sei für das Lernen in allen drei Kontexten eine aktive Beteiligung in der Gemeinschaft weder sehr verbreitet noch zwingend erforderlich: „Zahlen und Studien zeigen, dass die meisten Internet-NutzerInnen als so genannte Lurker still mitlesen und kaum oder gar nicht eigene Inhalte einstellen“ (ebd.: 12). Die Studie nimmt somit eine interessante Neubewertung des Lurking im Kontext informellen Lernens vor, denn das stille Mitlesen wird als eine (sinnvolle) Strategie betrachtet, die präsentierte Ordnung nicht zu stören. Hieran lassen sich verschiedene Überlegungen anschließen über Zusammenhänge von Rollen und Ansprüchen individueller Akteure in sozialen Gemeinschaften wie auch in Lernprozessen. Die verbreitete Annahme, ein passiver Medienkonsum sei grundsätzlich weniger wertvoll als eine aktive Beteiligung, lässt sich vor dem Hintergrund dieser Studie so pauschal nicht aufrechterhalten.

Etwas anders gelagert ist die Untersuchung zu „Cultures of Amateur Learning“ (Wolf/Wudarski 2018), bei der es um informelle Expertisierung durch partizipative Medien geht. Ansatzpunkt ist die Fragestellung, ob sich wandelnde Medienumgebungen in allen Lerndomänen Möglichkeitsräume für die Entwicklung informeller Expertise eröffnen oder ob diese Möglichkeiten eher überschätzt werden und sich lediglich in ausgewählten Domänen und für einige Elite-Nutzer nachweisen lassen (ebd.: 124). Wolf und Wudarski beschreiben Zwischenergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie, die hierzu neue Erkenntnisse generieren soll. Exemplarisch werden dabei zwei junge Lerndomänen untersucht: Multiplayer-Online-Gaming (MOG) und Do it Yourself-Maker (DIY_MAKER). Beides seien sehr große Domänen „with divergent subcultures of learning“ (ebd.: 135). Die Fokussierung auf bestimmte Lerndomänen begründen sie damit, dass Lerner/-innen im Kontext informeller Lernprojekte zunächst ein Interesse an einer spezifischen Lerndomäne entwickeln, „which acts as a common frame of relevance“ (ebd.: 129). Innerhalb dieses Rahmens wendeten sie dann bestimmte kommunikative Praktiken an, um ihre Expertise zu entwickeln.

Erste Ergebnisse zeigten Unterschiede zwischen den sozialen Diskursarenen in den beiden Domänen: In der DIY_Maker-Domäne gehe es vor allem um die Gemeinschaft und das Teilen mit dem Ziel einer Selbstentwicklung, das als Gegengewicht zu Kommerzialisierungstendenzen fungiere. In der MOG-Domäne spielten dagegen in der „constellation of actors“ (ebd.: 137) kommerzielle Akteure und Interessen eine andere Rolle. Diese würde auf einer Meta-Ebene zugleich stärker diskutiert, indem z.B. die Spannungen zwischen den kulturellen Werten der Gamer und den Interessen der Industrie verhandelt würden. Die informelle Expertisierung sei in der MOG-Domäne enger verflochten mit kommerziellen Interessen und Einflüssen. Das könnte im Bereich der Let's Play-Szene ähnlich sein, basiert diese doch auf der Inszenierung eines kommerziellen Produkts im Rahmen einer Plattformökonomie, die mit wiederum eigenen kommerziellen Interessen verwoben ist (vgl. Döring 2014).

Elke Hemminger hat ebenfalls das Lernen in medialen Gemeinschaften untersucht und dabei u.a. die Community des Multiplayer Online Games *World of Warcraft* (seit 2004) berücksichtigt.⁴ Beschrieben werden in ihrer fallanalytisch angelegten Arbeit zunächst die Lernprozesse, die erforderlich seien, um als Neuling Mitglied zu werden, und im Anschluss die vertiefenden Lernschritte, um ein anerkannter Teil der Game- oder Fan-Kultur zu werden. Bei den informellen Lernprozessen gehe es aber nicht nur um die Aneignung von Skills und Erfahrungen, sondern auch darum, die eigene Rolle in der Gemeinschaft zu reflektieren.

4 Hemminger verwendet statt MOG die längere Genre-Bezeichnung Massively Multiplayer Online Role-playing Game (MMORPG).

„As our study has shown, many players see the game space as a playground for testing roles and experimenting with identities, whereas fans frequently say that their fandom is a means of expressing who they feel they really are or would like to be“ (Hemminger 2018: 198).

Es handele sich um spielerisches und freiwilliges Lernen, das auch in andere Kontexte transferierbar sei:

„If you can organize an event for a game or fan community, you can do it for any community. If you develop your communication skills in a game world, they will be enhanced in all other environments too“ (ebd.: 194).

Hemminger vertritt also hinsichtlich des Lerntransfers bei MOGs eine optimistische Position, während Studien, die sich mit dem Lerntransfer bei Serious Games befasst haben, in dieser Hinsicht eher auf Grenzen und Probleme verweisen (vgl. Wernbacher/Pfeiffer 2012). Sie betont weiterhin, dass das für die Partizipation an der Game Community erforderliche Wissen nicht in expliziter bzw. dokumentierter Form vorliege, sondern überwiegend nur durch das Spielen bzw. die Praktiken der Gemeinschaft erlangt werden könne (vgl. auch Raudonat 2017). Gelernt werde zwar höchst individuell, trotzdem wird das soziale Feld der Gemeinschaften von Hemminger im Wesentlichen als Community von gleichgesinnten und gleichberechtigten Teilnehmenden beschrieben. Gelernt werde vor allem, um anerkannter Teil der Gemeinschaft zu werden.

Die hier kurz vorgestellten Studien nehmen entweder spezifische digitale Lern-Domänen oder persönliche Lernerfahrungen in digitalen Gemeinschaften in den Blick. Eine geringe Beachtung findet bislang das Mit- und Gegeneinander verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Positionen in diesen Medienkulturen. Wolf und Wudarski verweisen mit Blick auf die Game-Domäne zumindest auf das dort diskutierte Spannungsfeld zwischen Game Culture und Kommerzialisierung. Auch für die Let's Play-Szene ist dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen.

3 Das Phänomen Let's Play

Die bisher vorliegenden wissenschaftlichen Arbeiten zum Phänomen Let's Play sind überwiegend theoretischer Art (vgl. Ackermann 2017) und verfolgen keine lern- oder bildungstheoretischen Fragestellungen oder Perspektiven. Wir möchten im Folgenden nach einer Annäherung an das Phänomen selbst erste Überlegungen zu diesem Zusammenhang präsentieren.

3.1 Entwicklung

In ihren Anfängen waren Video- und Computerspiele vor allem in öffentlichen Spielhallen zu finden, welche gleichzeitig als Treffpunkte für Teenager galten, um zu spielen, anderen beim Spielen zuzusehen und über Spiele zu reden. Mit den Homecomputern und Spielkonsolen der 1980er-Jahre verlagerte sich das Spielgeschehen zunehmend in den privaten Raum und öffentliche Orte der Spielkultur verloren an Bedeutung. Das Internet eröffnete ab den 1990er-Jahren neue (öffentliche) Kommunikations- und auch Vergemeinschaftungsräume: Spielerfahrungen wurden aufgrund der geringen Bandweiten zunächst in Textform in Foren ausgetauscht und mit Screenshots angereichert. Der Begriff „Let’s Play“ tauchte 2006 zum ersten Mal auf, als der User Vanilla Ice im Something-Awful-Forum andere dazu aufforderte, mit ihm den Klassiker *The Oregon Trail* von 1985 durchzuspielen. Spielentscheidungen wurden im Forum abgefragt und dann durch den User umgesetzt. 2007 erweiterte der User Slowbeef im selben Forum das Konzept mit integrierten und kommentierten Videoausschnitten (vgl. Ackermann 2017a: 2ff.). Parallel zur wachsenden Popularität von Videoplattformen entstanden immer mehr Let’s Play-Videos und um einzelne Kanäle oder Kanalnetzwerke zentrierte Fan-Gemeinschaften. Neben dem Upload von vorproduzierten Videos etablierte sich auch der Modus, die Videos live zu produzieren und zu streamen. Wie andere erfolgreiche YouTuber organisieren sich Let’s Player heute zum Teil in Multi-Channel-Netzwerken, betätigen sich öffentlichkeitswirksam in Bereichen auch außerhalb des Spielens, integrieren die Videoproduktion in Monetarisierungssysteme usw. Diese waren und sind häufig Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen der Let’s Play-Gemeinde und der Spieleindustrie, welche reichweitenstarke Let’s Player inzwischen eher als potentielle Influencer anerkennt (und ihren Nutzen daraus zieht) denn als bloße Profiteure der Arbeit der Entwickler/-innen bzw. Publisher. Diese neuen Stars der Spielelandschaft spielen mittlerweile auch auf Messen, wie der Gamescom in Köln, eine wichtige Rolle.

3.2 Merkmale

In einem Let’s Play wird kommentiertes Spielgeschehen in Videoform präsentiert. Meist steht die audiovisuelle Darstellung der Spiele im Vordergrund, während die Spielenden auf der Ton-, aber oft auch der Bildebene ergänzend in Erscheinung treten (vgl. Abb. 1). Das Publikum wird i.d.R. direkt angesprochen. Längere Sitzungen werden häufig in mehrere kürzere Videos unterteilt und durchnummeriert.

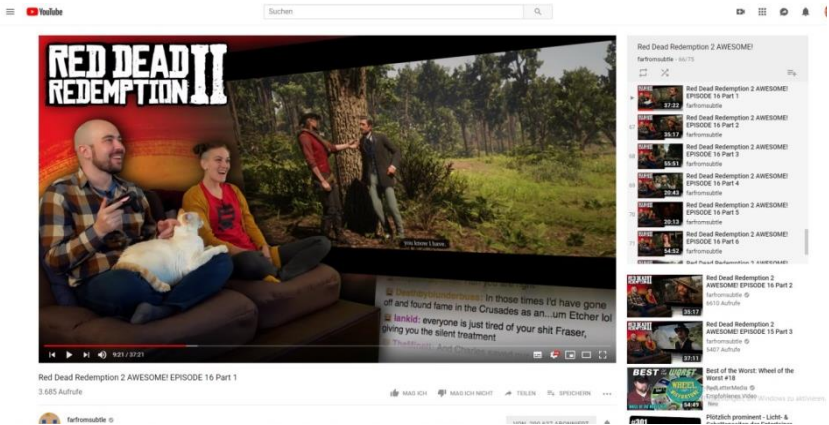


Abbildung 1: Let's Play *Red Dead Redemption II*. Screenshot aus dem Video von farfromsubtle (Quelle: Eigene Abbildung 2019)

Die Anzahl der hör- und/oder sichtbaren Spieler/-innen kann variieren, ebenso inhaltliche Schwerpunktsetzungen wie z.B. Training für den E-Sport, Speed runs oder auch ein relativ entspanntes Spielen mit Fokus auf die Ausführungen der Spieler/-innen über ihren Alltag. An den Videos kann dabei eine unbestimmte Zahl an Zuschauenden live oder on demand teilhaben.

Der Begriff ‚Zuschauende‘ trifft die mögliche Teilhabe an der Let's Play-Szene dabei nur unzureichend. Sie können das Video kommentieren und miteinander diskutieren – sei es auf der Videoseite oder anderen Plattformen. Let's Player regen dies häufig innerhalb der Videos an und reagieren auf das Feedback, welches im Falle von Live-Übertragungen auch Auswirkungen auf das unmittelbare Spielgeschehen haben kann. Die Zuschauenden nehmen also potentiell Einfluss auf das Spiel: Auf diese Weise kann das latente Versprechen der Formulierung Let's Play als gemeinschaftliche Handlung eingelöst werden – so wie es auch 2006 bereits in Let's Play *Oregon Trail* der Fall war.

Nach einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Bundesverbands Interaktive Unterhaltungssoftware haben ca. 19% der deutschen Spieler/-innen bereits selbst ein Let's Play erstellt oder können sich vorstellen, das in naher Zukunft zu tun (FR 2018). Die Produktion ist vergleichsweise niedrigschwellig: Ein Computer, ein Computerspiel, ein Mikrofon, eine (kostenfrei erhältliche) Aufnahmesoftware sowie Zugang zum Internet reichen aus. Notwendige Einstiegshilfen gibt es auf zahlreichen Kommunikationsplattformen im Internet, auch bekannte Let's Player haben schon früh Tipps für das Erstellen eigener Spiel-Videos zur Verfügung gestellt. Moderne Spielekonsolen haben

bereits Streaming-Funktionen integriert, die das Übertragen per Knopfdruck ermöglichen.

Let's Player übernehmen eine anspruchsvolle Doppelrolle: Sie agieren als Spieler/-in und sind gleichzeitig Aufführer/-in einer Performance. Das wird z.B. deutlich, wenn Dialogtexte mit verstellten Stimmen interpretiert werden, Spielfiguren rollenspielähnlich angesprochen werden oder die Kameraperspektive filmähnlich inszeniert wird. Vor allem eine komödiantisch-ironisierende Haltung gegenüber dem Spielgeschehen lässt sich bei vielen Let's Playern beobachten. Feedback durch das Publikum ist durch Kommentare, Live-Chats, Likes/Dislikes, Spendenfunktionen etc. möglich. Die Zuschauern können sich aber auch auf die Kommentare der anderen beziehen oder ohne direkten Bezug zum Video austauschen. Die Teilhabe an der Aufführung erinnert an das gemeinschaftliche Anschauen eines Kultfilms, bei dem das angeregte Mitmachen und Kommentieren des Geschehens auf der Leinwand elementarer Bestandteil der kulturellen Performance ist (vgl. Rauscher 2017).

Let's Plays können durchaus die Einstellung zu bestimmten Spielen verändern und somit z.B. das Kaufverhalten beeinflussen (vgl. Wimmer 2017). Sie ermöglichen zudem den Blick zurück auf ältere Spiele (oder tragen weiterhin zu einem bestehenden Kultstatus bei): Auf der Suche nach neuem Material werden auch in Vergessenheit geratene Spiele wiederentdeckt, diskutiert und mit aktuellen Titeln in Bezug gesetzt (vgl. Rehbach 2017). Dies korreliert mit einem Retro-Trend der Spielebranche in den letzten Jahren, welcher von Remakes, Remasters und Fortsetzungen alter Games geprägt ist und sich bei einigen Produktionen auch optisch in einem bewusst gewählten Pixel-Stil niederschlägt – ein Indiz für mögliche Rückwirkungen des Let's Play-Phänomens auf die Spieleentwicklung (vgl. ebd.).

Die Praktiken um Let's Plays sind nicht auf die digitalen Videoplattformen beschränkt. Sie können an zahlreichen Orten, zu jeder denkbaren Zeit und in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, sei es das Schulhofgespräch über das neueste Video des Lieblings-Streamers, das Entwerfen eines Produktionsplans für eigene Let's Play-Projekte, die Vernetzung und Kooperation mit anderen Let's Playern, das Treffen mit Fans auf Conventions oder das Anschauen von Videos am Fernseher zu Hause oder auf dem Smartphone auf dem Weg zur Schule.

3.3 Lernen mit Let's Plays

Let's Player müssen nicht nur (zumindest grundlegend) das Spiel erfolgreich spielen, sondern zeitgleich das eigene Handeln kommentieren und sich mit ggf. artikulierten Erwartungen des Publikums an die Performance auseinandersetzen bzw. sich mit ihrem Handeln zu den Rückmeldungen verhalten. Durch die

Performance wird das ansonsten eher persönliche Spielerlebnis um verschiedene Anforderungsebenen erweitert. Im Rahmen dieses erweiterten Erfahrungsraumes können Let's Player durch die (anerkennenden wie ablehnenden) Reaktionen des Publikums in eine Richtung gedrängt werden, die den eigenen Vorstellungen und Interessen ggf. nicht mehr entspricht. Auf der anderen Seite bietet die Vorführung auch Möglichkeiten und Anlässe der Reflexion, und das macht sie aus bildungstheoretischer Perspektive interessant. Digitale Spiele zeichnen sich zumeist durch ein hohes Immersions- und Involvierungspotenzial aus (vgl. Pietschmann 2009). In der Vorführung dagegen werden die Spiele für Spieler/-innen wie auch für das Publikum auf Distanz gebracht, so dass sie besser diskutiert und reflektiert werden können (vgl. Othold 2017; Schemer-Reinhard 2017; Venus 2017). Das kann Elemente der Spielmechaniken bzw. Spieltechnik (also die ludische Ebene) betreffen, wenn z.B. über Steuerung, Grafikqualität, Schwierigkeitsgrad usw. gesprochen wird. Es kann aber auch die Story, die Charaktere oder die Dramaturgie betreffen (also die narrative Ebene), und es kann schließlich auch das Verhältnis der Erwartungen und Haltungen von Zuschauenden und Let's Playern betreffen.

Let's Plays können somit auch als Raum der Reflexion über Computerspiele und digitale Spielkulturen betrachtet werden. Um daran gleichberechtigt und eigenständig partizipieren zu können, gilt es jedoch sowohl die sozialen und technischen Regeln der Szene zu erlernen als auch das zur Orientierung notwendige Wissen über die gespielten Spiele und ggf. auch Fähigkeiten zum Produzieren eigener Videos zu erlangen. Die Komplexität der Anforderungen wird beim Blick auf ausgewählte Let's Plays schnell deutlich, wenn sich außenstehenden Beobachtenden zunächst weder das Spielgeschehen noch die von Fachbegriffen geprägten Kommentare der Spieler/-innen oder die mit Abkürzungen und Grafiken durchsetzten und schnell herunterrollenden Live-Kommentare sinnvoll erschließen (vgl. Abb. 2).

Die Szene ist dabei von einem Diskurs um relevante Akteure und mediale Artefakte geprägt: Let's Plays sind Gegenstand von Meta-Diskussionen über die Qualität der Videos, der Spieler/-innen, Bezüge zur Spielbranche, Kommerzialisierungserscheinungen u. ä. Inzwischen finden sich auch Debatten über längerfristige Entwicklungen und damit verbundene Einschätzungen. Als Teil der digitalen Spielkultur könnten Let's Plays auch Relevanz für (Medien-)Biographien erlangen (vgl. Quandt et al. 2009).

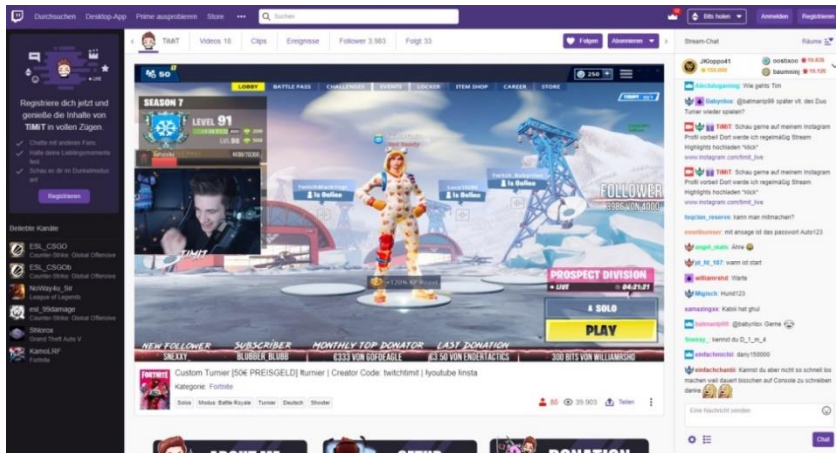


Abbildung 2: Fortnite Custom Turnier auf Twitch. Screenshot aus dem Twitch-Video (Livestream) von TiMiT (Quelle: Eigene Abbildung 2019)

3.4 Theoretische Rahmung als Szene

Wir sprachen bis hierhin sowohl von Gemeinschaften als auch von einer Let's Play-Szene. Die vorgestellten Studien verstehen neue Medienkulturen i.d.R. als Gemeinschaften. Dabei werden einerseits Analogien zu Praxisgemeinschaften (Communities of Practice) im Sinne von Lave und Wenger⁵ hergestellt, andererseits ist auch von neuen Formen von Online- oder virtuellen Gemeinschaften die Rede. Als konstitutiv für Gemeinschaften jeder Art gelten für Hitzler et al. (2008: 10): eine Abgrenzung zu Anderen, ein Zusammengehörigkeitsgefühl, ein gemeinsames Interesse, gemeinsame Werte sowie den Mitgliedern der Gemeinschaft zugängliche Interaktions(zeit)räume. In der Spät- bzw. Postmoderne haben wir es nach Hitzler zunehmend mit posttraditionalen Gemeinschaften zu tun, bei denen Zugehörigkeit nicht auf tradierten sozialen Einbindungen beruht. Posttraditionale Gemeinschaften basierten vielmehr auf einer individuellen, selbst gewählten Partizipation auf Zeit (vgl. ebd.: 17). Diese Beschreibung einer mehr oder weniger freiwilligen Zuwendung aus

5 Lave und Wenger haben den Begriff Community of Practice im Zusammenhang mit ihrem Konzept des situierten Lernens geprägt. Wengers knappe eigene Definition lautet „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger 2011: 1). Drei Merkmale seien charakteristisch: „shared domain of interest“ (ebd.: 1), „joint activities and discussions“ (ebd.: 2) und „shared repertoire of resources (...) in short: shared practice“ (ebd.).

Interesse scheint zu Medienkulturen wie der Game-Kultur (und auch den Let's Plays) zu passen. Angesichts der Größe und Diversität des Phänomens bleibt aber fraglich, inwiefern sich die Teilhabenden als eine (große) Gemeinschaft betrachten.

Treffender könnte für den Bereich der Let's Plays daher die Verwendung des Szenebegriffs sein, bei dem Gemeinschaft und Vergemeinschaftung offener und entgrenzter gefasst werden. Szenen werden verstanden als

„eine Form von lockerem sozialen Netzwerk von Personen, das sich, regional verdichtend und lokale Spezifika ausprägend, zumindest im Prinzip über den ganzen Globus herum erstreckt, und in dem sich – dem Charakter einer ‚globalen Mikrokultur‘ entsprechend – unbestimmt (und unbestimmbar) viele beteiligte Personen und Personengruppen vergemeinschaften“ (Pfadenhauer/Eisewicht 2015: 293).

Hitzler betrachtet Szenen als „prototypische Gesellungsformen der individualisierten und v.a. der juvenilen Menschen in Gesellschaften im Übergang zu einer ‚anderen‘ Moderne“ (Hitzler 2008: 57). Eine Szene weise keine klaren Ränder und Strukturen auf, man wisse oft nicht, ob man am Rande mitlaufe oder nahe am Zentrum sei (vgl. ebd.). Allerdings sei es mitunter schwierig zu entscheiden, für welche Gesellungsformen das Etikett *Szene* in analytisch begründbarer Weise verwendet werden könne. In seiner für das Thema maßgeblichen Publikation kommt Hitzler zu dem Schluss, dass Gruppen wie „YouTube-Prosumenten, Wikipedia-Autoren, Themen-Blogger“ nicht als Szenen anzusehen seien (ebd.: 62), auch wenn es sich um beachtenswerte Phänomene handle. Inwieweit die Kultur um Let's Plays Hitzlers Anforderungen einer Szene entspricht, kann diskutiert werden. Aus unserer Sicht wird sie durch das obige Zitat gut charakterisiert, so dass wir bis auf weiteres von der Let's Play-Szene sprechen wollen. Welche spezifischen Eigenschaften sie aufweist, kann freilich erst im Anschluss an differenzierte empirische – z.B. ethnografische – Untersuchungen gesagt werden.

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich zwar, dass die Let's Play-Szene als informelle Lernumgebung betrachtet werden kann, wir aber wenig über die sozialen Konstellationen, die technischen Rahmungen sowie die Interaktionen und Kommunikationen wissen, in denen sich die Lern- und Bildungsprozesse vollziehen. Es liegen kaum empirische Untersuchungen zur Frage vor, welche Praktiken die Szene ausmachen und welche Bedeutungen ihnen von den verschiedenen Teilnehmenden zugeschrieben werden.

4 Kritische Perspektiven

Mit Jenkins et al. (2006) wurde oben bereits auf mögliche Grenzen von Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen partizipativer Medienkulturen im digitalen Raum verwiesen. Diese kritische Perspektive soll abschließend nochmals aufgegriffen und etwas erweitert werden. Ebenso wie für die skizzierten Potenziale gilt aber auch hier, dass diese theoretischen Vorüberlegungen noch einer empirischen Vertiefung bedürfen.

4.1 Authentizität und Kommerzialisierung

Let's Plays teilen sich mit medienzentrierten sozialen Netzwerkumgebungen wie YouTube (im Allgemeinen) oder Instagram das implizite Versprechen, dass jede/-r das Potenzial hat, ein Star zu werden (mit allen damit vermuteten Annehmlichkeiten). Anders als ‚klassische‘ Stars sind diese scheinbar nicht unerreichbar, sondern „Stars zum Anfassen“ (Döring 2014: 25). Sie präsentieren sich nicht zwangsläufig schöner oder reicher als ihre Zielgruppe und scheinen die gleichen Interessen zu teilen, kurz: Sie wirken *authentisch*. Authentizität spielt von Beginn an eine große Rolle für das Publikum im vermeintlichen Mitmachnetz (vgl. Näser 2008) und wird häufig auch vom Publikum eingefordert. Möchte ein Let's Player also den Wünschen des Publikums entsprechen, muss dieser Authentizität herstellen. Dafür werden verschiedene Mittel eingesetzt, etwa die Gestaltung des gezeigten Raumes, in dem gespielt wird, die Verschleierung oder auch Offenlegung von Werbung, eine widerspruchsfrei anmutende Selbst-Inszenierung oder eine besonders zur Schau gestellte Offenheit. Der ‚Ich bin so wie ihr‘-Faktor, der als entscheidend für eine Szenenzugehörigkeit angesehen wird (vgl. Eisewicht et al. 2016), steht dabei in einem zunächst paradoxen Verhältnis zu der Tatsache, dass die erfolgreichen Videoproduzent/-innen gleichzeitig Rollenmodelle für ihre Zuschauer/-innen darstellen (Döring 2014: 25).

Aus der gemeinsamen Spielewahrnehmung auf einer digitalen Online-Plattform ergibt sich das Problem, dass zwar Nähe, Identifikationsmöglichkeiten und eine gewisse ‚Echtheit‘ dem früheren gemeinsamen Spielen mit Freund/-innen und Geschwistern nachempfunden werden kann, dabei aber zahlreiche weitere Interessen des Rollenmodells und weiterer Akteure hinzukommen können, die nicht zwangsläufig sichtbar für die Zuschauenden sind (z.B. Auswahl der Spiele entsprechend den Werbeverträgen, Darstellung sexualisierter Inhalte für höhere Aufrufzahlen etc.). Der zu beobachtende Einfluss kommerzieller Interessen auf die Let's Play-Szene ist hinsichtlich ihrer hohen

Popularität wenig verwunderlich. Jugendliche als lukrative Zielgruppe zu fokussieren, ist kein neues Phänomen. Im Kontext der Let's Plays eröffnen sich aber neuartige Konstellationen kommerzieller Durchdringung im digitalen Raum.

Computerspiele stehen als kommerzielle Produkte im Zentrum der Aufmerksamkeit und werden von den Let's Playern präsentiert, bewertet und ggf. sogar zum Kauf empfohlen. Das kann insofern problematisch sein, als die Let's Player zum einen wie o.g. als Rollenmodelle angesehen werden können, deren geäußerte Meinung als authentisch wahrgenommen wird. Gleichzeitig verdienen einige Let's Player durch ihr Handeln Geld, z.B. durch Werbeeinblendungen der Videoplattform oder Sponsoring bestimmter Geräte- oder Spielehersteller. Die Spiele werden den Let's Playern nicht selten kostenlos zur Verfügung gestellt, damit sie diese in ihren Videos behandeln. Sehr offensichtlich wird der kommerzielle Aspekt von Let's Plays in einem typischen Element vieler Live-Streams auf Twitch: dem Aufruf zu und der Darstellung von Spenden an Let's Player durch die Zuschauenden, welche durch grafische Elemente und durch eine konkrete Danksagung durch den Streamer belohnt werden. Auch eigens organisierte, aber auch gesponserte Turniere samt kleinerer (und größerer) Preisgelder sind in den Streams zu finden.

Inwiefern die Einflussnahme durch Dritte transparent gemacht und den Zuschauenden als solche gewahrt wird, ist zumindest fraglich. Die Plattformen selbst sind durchsetzt mit Werbung, welche sich bis hin zu interaktiven Menüelementen als Overlay in die eigentlichen Videos einschreibt und u.a. deshalb nicht leicht als Werbung erkannt werden kann.

Die Spielestars fungieren als Influencer, welche sagen (oder durch ihr Handeln zumindest implizit nahelegen), welches Equipment man sich kaufen sollte oder ob ein Spiel bzw. ein Hersteller gut oder schlecht ist, und sie teilen ihren oft jungen Zuschauenden z.T. nebenbei politische oder sonstige Ansichten mit. Dass dies zum Teil von den Zuschauenden auch kritisch betrachtet wird (vgl. Kohring/Sindermann 2017: 247), ändert nichts an den grundsätzlichen Transparenzproblemen.

4.2 Zugang zu nicht altersgerechten Inhalten

Let's Plays teilen ein grundsätzliches Problem digitaler Verfügbarkeit von ggf. jugendgefährdenden Inhalten im Internet: Es gibt kaum wirksame Hürden für Kinder und Jugendliche, an Inhalte zu gelangen, die für ihr Alter als nicht geeignet oder sogar als gefährdend eingestuft werden. Weder Twitch noch YouTube erschweren in besonderer Weise den Zugang: Wer in seinem Account angibt, über 18 zu sein, kann entsprechend gekennzeichnete Inhalte sehen. Let's Player können (und sollen) entsprechende Videos bzw. Kanäle zwar als

nicht kindgerecht markieren, tun das aber nicht zwangsläufig. Beispielsweise zeigte sich bei einer kurzen eigenen Überprüfung, dass man ohne jede Anmeldung oder entsprechende Altershinweise auf Twitch Streams des Computerspiels *Doom* (2016) anschauen konnte, das von der USK keine Jugendfreigabe erhalten hat. Es stellt sich also die Frage, wie in diesem Umfeld die Ziele und Vorgaben des Jugendschutzes umgesetzt werden können, die im Übrigen international nicht einheitlich sind (zu den Problemen des Jugendmedienschutzes im digitalen Zeitalter vgl. auch Junge 2013).

Unabhängig vom gezeigten Spiel bliebe auch zu diskutieren, inwiefern die Inszenierung durch die Let's Player selbst ggf. jugendschutzrelevant sein kann. Gronkh stellt derzeit eine der wenigen Ausnahmen in der deutschen Let's Play-Szene dar, da er eine offizielle Sendelizenz beantragt und sich dementsprechend auch aktiv zum Einhalten der Jugendschutzvorgaben verpflichtet hat. Andere Let's Player tun dies i.d.R. nicht. Inwiefern das unüberschaubare Angebot dahingehend geprüft wird oder werden kann, bleibt fraglich. Für die Umsetzung in der Szene relevanter erscheinen derzeit die entsprechenden Plattform-Regeln.⁶

Aus unserer Sicht sind die skizzierten Phänomene und Probleme allerdings nicht nur eine Herausforderung für den gesetzlichen Jugendmedienschutz, sondern vor allem für die Medienpädagogik und praktische Medienerziehung. Der Förderung von Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Verantwortung gegenüber anderen kommt im Rahmen des Jugendmedienschutzes heute eine besondere Bedeutung zu. Wir haben bisher aber wenig fundiertes Wissen über den Umgang der (minderjährigen) Mitglieder der Let's Play-Szene mit problematischen Inhalten, das in die Entwicklung subjekt- und lebensweltorientierter medienpädagogischer Konzepte einfließen könnte.

4.3 Öffnungs- und Schließungsprozesse

Aus der dargestellten Notwendigkeit des Erlernens der Praktiken der Let's Play-Szene ergeben sich Herausforderungen für die Teilnahme: Es gilt szenetypisches (oft auch englisches) Vokabular zu lernen, die impliziten und expliziten Regeln der einzelnen Communities zu verstehen usw. Die Vielfalt der Orientierungsmöglichkeiten könnte hierbei als Erleichterung, aber ebenso als Hürde wahrgenommen werden. Die zeitliche Verdichtung in der Szene (erfolg-

6 Twitch untersagte nach intensiven Debatten etwa die übersexualisierte Selbstdarstellung der Streamer. Des Weiteren sind nach US-amerikanischem System als „adult only“ gekennzeichnete Titel verboten (welche aber ohnehin kaum existieren, gängig ist die „Mature“-Kennzeichnung: ab 17 Jahren). Die Regelungen anderer Länder werden von den Twitch-Verantwortlichen nicht berücksichtigt (vgl. Steinlechner 2015).

reiche YouTuber veröffentlichen täglich neue Videos), das vielfältige Angebot, die Schnelllebigkeit (manche Spiele sind nur für eine relativ kurze Zeit populär), die große Menge an Kommunikationsprozessen etc. – all das kann überfordern und sozialen Druck aufbauen: Wer dazugehören will, muss informiert bleiben und entsprechend Zeit (und ggf. Geld) investieren. Gleichmaßen setzen sich Let's Player dem Druck aus, den Ansprüchen ihres Publikums gerecht zu werden. Wer das nicht schafft, erhält evtl. keine Aufmerksamkeit und bleibt ausgeschlossen. Auch schlechte Technik, mangelnde Kommentierungsfähigkeiten, Alter, Aussehen oder Geschlecht können zu Ablehnung oder Ausgrenzung führen.

Von den 50 erfolgreichsten deutschen Let's Play-Kanälen auf YouTube werden gerade einmal zwei von Frauen betrieben (Gameswirtschaft 2018). Lediglich 12% der jugendlichen YouTube-Nutzerinnen schauen regelmäßig Let's Plays im Gegensatz zu 50% der männlichen Nutzer (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: 50). Männliche Jugendliche sind also sowohl als Produzenten als auch als Konsumenten von Let's Plays und damit in der öffentlichen Kommunikation über Computerspiele im Verhältnis zu ihrem Anteil an den Spielenden digitaler Games deutlich überrepräsentiert.⁷ Gründe und Folgen (etwa mögliche Ungleichbehandlungen innerhalb der Szene, Verfestigung von Rollenbildern usw.) erscheinen als relevantes Forschungsthema (vgl. Liebsch 2012).

Über Prozesse der Ausgrenzung in der Let's Play-Szene entlang anderer, ggf. feinerer Unterschiede wissen wir bisher kaum etwas. Es kann aber vermutet werden, dass ein geteiltes Interesse nicht ausreicht, um als Mitglied einer Szene akzeptiert zu werden. Außerdem ist anzunehmen, dass auch zwischen den z.T. auf einzelne Spiele, Kanäle oder Kanalnetzwerke fokussierten Fan-Gemeinschaften Praktiken der Öffnung wie der Schließung und Ausgrenzung existieren, durch die die pauschale Vorstellung einer großen (harmonischen) Interessengemeinschaft zu differenzieren wäre.

5 Fazit

Das Phänomen Let's Play wurde als relevanter Bestandteil einer neuen Medienkultur um Computerspiele herausgearbeitet, welche vorwiegend online und medial vermittelt in Erscheinung tritt. Wir begreifen sie als Zentrum von partizipativen Gesellungsformen, die wir bis auf Weiteres als Szene bezeichnen

7 43% der 12- bis 19-jährigen Mädchen spielen laut JIM-Studie mehrmals die Woche digitale Spiele (vgl. ebd.).

wollen. Mit Jenkins et al. (2006) nehmen wir an, dass in diesen Szenen relevante Fähigkeiten und Kompetenzen für die Teilhabe im Rahmen einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft erworben werden können. Offen ist aber die Frage, inwieweit diese Lern- und Bildungsprozesse sich selbst überlassen werden können oder sollten. Jenkins et al. haben hierzu ernstzunehmende Zweifel artikuliert. Wir haben weitere kritische Perspektiven auf die Let's Play-Szene angeführt, denen die (Medien-)Pädagogik in der Forschung wie in der Praxis mehr Aufmerksamkeit widmen sollte. Hierzu zählen Aspekte wie Identitätsentwicklung, Kommerzialisierung, Ausgrenzungsphänomene oder die Herausforderungen des Jugendschutzes. Das Ernstnehmen von spielzentrierten Phänomenen und Praktiken ist eine zentrale Voraussetzung für die Forschung wie für die praktische Medienpädagogik (vgl. Fromme et al. 2015; Fromme et al. 2010). Es kann nicht darum gehen, die Szene (nur) auf ihre Nützlichkeit für andere Lernkontexte hin zu untersuchen und zu betrachten. Sie stellt in unserer Perspektive einen Erfahrungsraum mit eigenem Wert dar, in dem sich die Teilhabenden in ein Geflecht von Akteuren begeben, eigene Sinnhorizonte erschließen und Praktiken ausüben, die wiederum konstituierend für die Szene sind. Was und wie dabei gelernt wird und welche Relevanzen das für Einzelne haben kann, gilt es innerhalb dieser Rahmung herauszufinden. Es wurde ein Defizit an empirischen Untersuchungen zur Let's Play-Szene aus lern- und bildungstheoretischer Perspektive festgestellt, das es zu beheben gilt, will man das Lernen in digitalisierten informellen sozialen Domänen besser verstehen und in der Lage sein, Bildungsangebote im Schnittfeld von formalen, non-formalen und informellen Settings zu entwickeln.

Literatur

- Ackermann, Judith (2017): Phänomen Let's Play-Video. Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Ackermann, Judith (2017a): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-18.
- Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Unger, Alexander (2010): Digitale Spiele und Spielkulturen im Wandel. Zur Entstehung und Entwicklung partizipativer und kreativ-produktiver Nutzungsformen. In: Ganguin, Sonja/Hoffmann, Bernward (Hrsg.): Digitale Spielkultur. München: kopaed, S. 61-78.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Digitalisierung im Bildungsbereich. Aktuelle Projekte. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2563.php> [Zugriff: 21.3.2019].

- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.
- Döring, Nicola (2014): Professionalisierung und Kommerzialisierung auf YouTube. In: *medien + erziehung* 58, 4, S. 24-31.
- Dovey, Jon/Kennedy, Helen W. (2006): *Game Cultures. Computer Games as New Media*. Berkshire: Open University Press.
- Eisewicht, Paul/Wurstmann, Julia/Pfadenhauer, Michaela (2016): Authentizität – ein Element kompetenter Zugehörigkeit zu Szenen. In: Kreutzer, Ansgar/Niemand, Christoph (Hrsg.): *Authentizität – Modewort, Leitbild, Konzept. Theologische und humanwissenschaftliche Erkundungen zu einer schillernden Kategorie*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- FR (2018): Let's Play-Videos ziehen mehr Zuschauer an. Frankfurter Rundschau 16.1.2018. <https://www.fr.de/wissen/lets-play-videos-ziehen-mehr-zuschauer-10986366.html> [Zugriff: 28.10.2019].
- Fritz, Jürgen/Lampert, Claudia/Schmidt, Jan-Hinrik/Witting, Tanja (2011): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S. 11-20.
- Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2015): Computerspiele. In: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 399-445.
- Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Unger, Alexander (2010): »Serious Games« oder »taking games seriously«? In: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hrsg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-57.
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert/Vollmer, Nikolaus (2015): *Computerspiele in der Kinderkultur*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, elektronische Neuaufgabe. DOI: 10.24352/UB.OVGU-2017-078. [Erstausgabe: Opladen: Leske + Budrich 2000].
- Fromme, Johannes/Unger, Alexander (Eds.) (2012): *Computer Games and New Media Cultures. A Handbook of Digital Game Studies*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer.
- Game (2018): Bundeshaushalt enthält erstmals 50 Millionen Euro für Games-Förderung. <https://www.game.de/bundeshaushalt-enthaelt-erstmal-50-millionen-euro-fuer-games-foerderung/> [Zugriff: 28.10.2019].
- Gameswirtschaft (2018): Umsatz-Vergleich 2017: Games deutlich vor Kino und Musik. <https://www.gameswirtschaft.de/wirtschaft/umsatz-vergleich-2017-games-kino-musik/> [Zugriff: 10.2.2019].
- Ganguin, Sonja/Hoffmann, Bernward (Hrsg.) (2010): *Digitale Spielkultur*. München: kopaed.
- Gebel, Christa/Gurt, Michael/Wagner, Ulrike (2005): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): *E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele*. Berlin: QUEM-report 92, S. 241-376.
- Greenfield, Patricia M. (1984): *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Greenfield, Patricia M./Cocking, Rodney R. (Eds.) (1996): *Interacting with Video*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2016): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hemminger, Elke (2018): *The Digital Construction of Social Reality. An Analysis of Online Cultures as Communities of Practice*. In: Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (Hrsg.): *Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-197.
- Hitzler, Ronald (2008): *Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen*. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-72.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (2008): *Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde?* In: Dies. (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-31.
- Jenkins, Henry (2006): *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York/London: New York University Press.
- Jenkins, Henry/Clinton, Katie/Purushotma, Ravi/Robinson, Alice J./Weigel, Margaret (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: MacArthur Foundation.
- Junge, Thorsten (2013): *Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahnwald, Nina (2013): *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kohring, Torben/Sindermann, Markus (2017): *Einmal so wie Gronkh sein – Let's Play-Videos in der offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Ackermann, Judith (Hrsg.): *Phänomen Let's Play-Video*. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-255.
- Lampert, Claudia/Schwinge, Christiane/Teredesai, Sheela (2011): *Kompetenzförderung in und durch Computerspiele(n)*. In: Fritz, Jürgen/Lampert, Claudia/Schmidt, Jan-Hinrik/Witting, Tanja (Hrsg.): *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielen: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S. 117-179.
- Let's Show Minecraft (2017). In: Gronkh-Wiki, Stand 15. Januar 2017. https://gronkh-wiki.de/wiki/Let%27s_Show_Minecraft [Zugriff: 29.3.2019].
- Liebsch, Katharina (2012): *Szenen, Stile, Tribes und Gangs: Lebenswelt Jugendkulturen*. In: Dies. (Hrsg.): *Jugendsoziologie: über Adoleszenz, Teenager und neue Generationen*. München: Oldenbourg, S. 91-113.
- Liste der meistabonnierten deutschen YouTube-Kanäle (2019). In: Wikipedia. Stand 1. Februar 2019. https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_meistabonnierten_deutschen_YouTube-Kan%C3%A4le [Zugriff: 12.2.2019].
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): *JIM 2018. Jugend, Information, Medien*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/> [Zugriff: 10.2.2019].
- Näser, Torsten (2008): *Authentizität 2.0: kulturalanthropologische Überlegungen zur Suche nach 'Echtheit' im Videportal YouTube*. In: *kommunikation @ gesellschaft* 9, S. 1-17. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0228-200809030>.

- Othold, Tim (2017): Let's Not Play – Kooperatives Nicht-Spielen. In: Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-54.
- Pfadenhauer Michaela/Eisewicht, Paul (2015): Kompetenzerwerb in Jugendszenen. Überlegungen zum Aufschwung eines Themas und seiner Konzeptualisierung. In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Wiesbaden: Springer VS, S. 289-310.
- Pietschmann, Daniel (2009): Das Erleben virtueller Welten. Involvierung, Immersion und Engagement in Computerspielen. Boizenburg: vwh.
- Quandt, Torsten/Breuer, Johannes/Festl, Ruth/Scharkow, Michael (2013): Digitale Spiele: Stabile Nutzung in einem dynamischen Markt. In: Media Perspektiven 2013, 10, S. 483-492.
- Quandt, Torsten/Grueninger, Helmut/Wimmer, Jeffrey (2009): The Gray Haired Gaming Generation. Findings From an Explorative Interview Study on Older Computer Gamers. In: Games and Culture, 4, 1, S. 27-46.
- Raudonat, Kerstin (2017): Sozial-kommunikative Kompetenzen im Kontext von Online-Rollenspielen am Beispiel von Kommunikation und Interaktion im Rahmen von Spielhandlungen in dem MMORPG *World of Warcraft*. Hamburg: Universität Hamburg (E-Dissertation): <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:18-85526>.
- Rauscher, Andreas (2017): Revenge of the Riffing Nerds – Mysteriöse, Mitternächtliche und Mediale Familienbande der Let's Play-Videos. In: Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-104.
- Rehbach, Simon (2017): Nostalgische Erinnerungen an Computerspiele auf YouTube. Let's Play Retro! In: Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 181-193.
- Ritterfeld, Ute/Cody, Michael J./Vorderer, Peter (Hrsg.) (2009): Serious games: mechanisms and effects. New York: Routledge.
- Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2015): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Spiel – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Schöningh, S. 7-33.
- Schemer-Reinhard, Timo (2017): Let's Play without Controller. Zu den Effekten des Verschwindens der Steuerung im remediatisierten Game. In: Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-70.
- Steinlechner, Peter (2015): Kein „Adult Only“ – aber USK-18. In: [golem.de](https://www.golem.de/news/twitch-tv-kein-adult-only-aber-usk-18-1505-114303.html). <https://www.golem.de/news/twitch-tv-kein-adult-only-aber-usk-18-1505-114303.html> [Zugriff: 14.4.2019].
- Venus, Jochen (2017): Stilisierte Rezeption. Überlegungen zum epistemischen Status von Let's Play-Videos. In: Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-30.
- Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenger, Etienne (2011): Communities of practice: A brief introduction. In: University of Oregon. UO Libraries: STEP Leadership Workshop, October, 2011. URI: <http://hdl.handle.net/1794/11736> [Zugriff: 20.5.2019].

- Wernbacher, Thomas/Pfeiffer, Alexander (2012): LUDWIG – ein Physikabenteuer. In: Kaminski, Winfried/Lorber, Manfred (Hrsg.): Gamebased Learning. München: kopaed, S. 153-168.
- Wimmer, Jeffrey (2017): „Erfahrenen Gamern sozusagen über die Schulter schauen“ – Eine Interviewstudie deutscher YouTube-NutzerInnen zu Let’s Play-Videos. In: Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let’s Play-Video. Wiesbaden: Springer VS, S. 147-160.
- Wolf, Karsten D./Wudarski, Urszula (2018): Communicative Figurations of Expertization: DIY MAKER and Multi-Player Online Gaming (MOG) as Cultures of Amateur Learning. In: Hepp, Andreas/Breiter, Andreas/Hasebrink, Uwe (Eds.): Communicative Figurations. Cham: Palgrave MacMillan, S. 123-149.
- Zielinski, Wolfgang/Aßmann, Sandra/Kaspar, Kai/Moormann, Peter (2017): Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht. München: kopaed.
- Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (Hrsg.) (2008): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. 2. erweiterte Auflage. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V.

Games

- Doom (2016): id Software (Entwickler); Bethesda Softworks (Publisher).
- Fortnite (2018): Epic Games, People Can Fly (Entwickler); Epic Games, Gearbox Publishing (Publisher).
- Minecraft (2009): Mojang (Entwickler und Publisher).
- Red Dead Redemption 2 (2018): Rockstar Studios (Entwickler und Publisher).
- The Oregon Trail (1985): Don Rawitsch, Bill Heinemann, Paul Dillenberger (Entwickler); Brøderbund (Publisher).
- World of Warcraft (seit 2004): Blizzard Entertainment (Entwickler), Vivendi (Publisher bis 2008), Activision Blizzard (Publisher ab 2008).

Videos

- Gronkh (2010): Let’s Play Minecraft #001 [Deutsch] [HD] - Alles auf Anfang. <https://www.youtube.com/watch?v=DM52HxaLK-Y&list=PL972376D5D39348DA> [Zugriff: 29.3.2019].
- farformsubtle (2019): Red Dead Redemption 2 AWESOME! EPISODE 16 Part 1. <https://www.youtube.com/watch?v=YPWYnCHiG38&index=66&list=PLGxCL8JAojAPkQMjZXSoLe7Bhhspxxo8e> [Zugriff: 22.2.2019].

Fortnite Custom Turnier (2019): [50€ PREISGELD] !turnier | Creator Code: twitchtimit
| !youtube !insta”. Live übertragen auf Twitch.tv am 20.02.2019.



Dieser Beitrag wird unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ
Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) bereitgestellt. Eine Kopie
dieser Lizenz kann eingesehen werden unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Plattformökonomie und Entstaatlichung: familienorientiert, ortsunabhängig und #freilernend

Heidrun Allert

1 Einleitung

Im November 2017 beginne ich dem Instagram Account einer weltreisenden Familie zu folgen.¹ Das Posting im November zeigt die Eltern, die drei Töchter und fünf Backpacks an einem S-Bahnhof. Die Familie mit Töchtern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren fliegt im vierten Monat ihrer Weltreise nach Südostasien. Der Hausrat ist verkauft und entsorgt, wenige Teile sind in einer Garage eingelagert. Job, Wohnung und Versicherungen sind gekündigt, die Kinder aus der Schule befreit. Das lässt sich beim Lesen aller bisherigen Postings nachvollziehen. Im Dezember erscheint ein Beitrag mit Ortsangabe Sri Lanka. Zu sehen sind Erwachsene und Kinder heller Hautfarbe am Strand. Die Beschreibung unter dem Bild sagt, Weihnachten stehe vor der Tür und die Familie habe einen Wunsch an ihre Follower. Als Minimalisten und Konsumkritiker würden sie die Weihnachtszeit mit gemischten Gefühlen sehen. Sie würden sich von uns wünschen, dass wir Zeit verschenken statt materieller Geschenke. Aber sie würden verstehen, dass für Kinder Geschenke etwas Tolles seien und falls die Follower noch kein Weihnachtsgeschenk hätten und die Familie unterstützen wollten, gelange man mit einem Klick auf den Link in der Bio zu Amazon. Über das Affiliateprogramm bekämen sie als weitreisende Familie eine kleine Provision. Sie bedanken sich, wünschen einen guten Start in die Woche und würden noch einen wunderschönen Strandtag mit @anderer_familienaccount ausklingen lassen. Im ersten Kommentar unter dem Bild, vom Accountinhaber selbst gepostet, folgen hashtags, u.a. #Weihnachten #zeitstattzeug #werbung #affiliate #unterstützung #amazon #strand #beach #backpackingmitkindern #enjoylife #zeit #collectmoments #srilanka (nicht alle hashtags aufgeführt).

1 Auf den Account aufmerksam wurde ich im Rahmen der Betreuung einer Masterarbeit zum Thema „Konstitution von Familie auf Instagram“.

Die weiteren Kommentare stammen von Followern und drücken aus, dass der familien- und bedürfnisorientierte Lebensstil sie inspiriere. Ein Kommentar aber äußert Kritik und sieht einen Widerspruch zwischen Minimalismus und Konsumkritik auf der einen Seite und der Einnahmequelle Amazon Affiliate auf der anderen. Kritik am Geschäftsmodell Amazons wird formuliert. Ein kurzer Thread entwickelt sich, in dem Amazon von Follower*innen kritisiert und vom Accountinhaber als innovativ und kundenorientiert verteidigt wird: Amazon sei kundenfreundlich und ein guter Buchladen, der eine hervorragende Kundenerfahrung biete, werde immer eine Existenzberechtigung haben, während Geschäfte, die nur Geld gegen Ware tauschten, ein Problem bekommen würden. Was als Widerspruch gedeutet wird, ist aus anderer Perspektive ein widerspruchsfreies Modell: Die Narration eines bedürfnisorientierten, freien und selbstbestimmten Lebens, auf Weltreise mit Kindern, freilebend und schulskeptisch, generiert Followerzahlen, die einen Affiliatelink rentabel machen. Die redaktionelle Strategie (regelmäßige Postings, Anzahl der Hashtags und Interaktion mit den Follower*innen) wird vom Instagramnewsfeedalgorithmus mit der guten Sichtbarkeit der Beiträge im Feed belohnt.

Zwischen Januar und März 2018 lebte die Familie gemeinschaftlich mit anderen deutschen, österreichischen, niederländischen und schweizer Familien (über 130 Personen) in einem Resort auf einer thailändischen Insel. Die meisten der Familien sehen sich 2019 dort wieder, neue Familien sind via Instagram und YouTube auf den Lebensstil aufmerksam geworden, haben sich online vernetzt und reisen diesen Winter ebenfalls an. Die Instagram Accounts einiger weltreisender Familien haben Influencer Status erreicht mit 50 bis 90 Tsd. Followern - die redaktionellen Strategien werden hin und wieder auf den Accounts thematisiert. Sie nutzen Mittel der Aufmerksamkeitsgenerierung und Spannungserzeugung. Viele der weltreisenden Familien, die eine Reise für einige Monate geplant hatten, mit temporärer Befreiung der Kinder aus der Schule, leben heute ortsunabhängig, auf *open-end-Weltreise*, bzw. an wechselnden Orten (*Bases*), und sind aus Deutschland abgemeldet, womit Krankenversicherungs- und Schulpflicht sowie Steuerabgaben entfallen. Wenn sie ihren privaten Alltag mit Kindern auf Social Media Kanälen öffentlich sichtbar machen, zu Selbstliebe und Bedürfnisorientierung ermutigen, erzielen sie eine Reichweite, die ökonomisch genutzt werden kann und häufig auch wird. Verwunderung darüber basiert auf der Trennung der Sphären *privat*, *öffentlich* und

ökonomisch. Sie fallen in dieser Praktik in eins: das Selbst *ist* die Unternehmung.² Die Unternehmung wird als *familienorientiert* bezeichnet und die Kinder sind meist in die Sichtbarkeit des Online-Business und des Lebensstils der Familie eingebunden.

Nach einer Exploration des Feldes beginne ich im März 2018 eine systematische Studie in Form einer Online-Ethnographie über zwölf Monate. Sie beobachtet die online-basierten Artikulationen digitaler Nomaden und fokussiert auf zwei Gruppen: junge Erwachsene ohne Kinder und Familien (die sich häufig *alternative Familien* oder *Reisefamilien* nennen), die ortsunabhängig leben und online selbstständig sind. Rekonstruiert werden die Verwendung von Technologien, die Deutungsmuster und geteilten Sichtweisen. Untersuchungsgegenstand sind die sozio-materiellen Praktiken, die sich aus den Artikulationen rekonstruieren lassen.

„Praktiken sind dann das Medium, durch das eine ausgeprägte soziale Koexistenz geformt wird, durch das Menschen in einen mehr oder weniger engen sozialen und zeitlichen Zusammenhang gebracht werden, obgleich sie je individuell fortschreiten. Solche Praktiken sind soziale Arrangements von Menschen, die aufeinander bezogene Handlungen vollziehen, sich damit in sozial und kulturell erwartbare und einsichtige Beziehungen zueinander stellen und dabei (doch) eigenständige Identitäten artikulieren. Je komplexer und tonangebender solche Praktiken ins Leben treten, desto eher verdichten sie sich zu Lebensmustern bzw. Lebensstilen, in denen sich räumliche und zeitliche Bündel von Handlungs- und Verstehensweisen verknüpfen.“ (Hörning 2001: 193f)

Obwohl digitale Nomaden private Lebensführung, persönliche Freiheit und individuelle Bedürfnisse in den Vordergrund stellen, bilden ihre Handlungsweisen soziale Praktiken aus. Diese haben eine kulturelle und politische Dimension.

Die Relevanz des Beitrags und der Studie für die Pädagogik liegt in der Beschreibung einer Form der Subjektivierung im Prozess der Digitalisierung. Rekurrierend auf Konzepte wie Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Autonomie lassen sich digitale Nomaden auf Strukturen und Regeln kommerzieller Social Media Plattformen ein und forcieren Individualisierung, Privatisierung und Entstaatlichung. Individuum, Soziales und Plattformen werden im Beitrag als konstitutiv verwoben, als spezifisch sozio-techno-ökonomische Konstellation beschrieben.

Im Gegensatz zu Begriffen wie *digitale Kultur* und *Digitalisierung*, die eine einheitliche Kultur und einen einheitlichen Prozess implizieren, skizziert der Beitrag verschiedene Formen und Qualitäten der Digitalisierung sowie ihre Entwicklungslinien. Das Verhältnis von Digitalisierung zu Demokratie ist

2 Dazu gehören Subjektivierungsformen wie *Personal Branding* und die Betonung von *Authentizität*.

vielfältig und laufend im Wandel begriffen. Während aktuelle Formen der Internetökonomie bzw. Plattformökonomie eine Herausforderung für Demokratie und demokratische Institutionen darstellen, werden im Technofeminismus oder der frühen Entwicklungspraktik der Netzinfrastruktur neue Formen demokratischer und kollektiver Praxis erprobt und laufend erzeugt. Der Beitrag stellt auf Basis einer ethnographischen Studie Lebensmodelle digitaler Nomaden (langzeitreisende Familien und junge Erwachsene) vor, konzipiert diese als Subjektivierungsform und ordnet sie in die Formen der Digitalisierung ein. Die Studie zeigt Begründungszusammenhänge der Ablehnung von Schulpflicht, institutioneller Kinderfremdbetreuung und Staatlichkeit und rekonstruiert das Technologieverständnis digitaler Nomaden. Der Beitrag diskutiert Konsequenzen für (staatliche) Bildungsinstitutionen.

Wenn der Beitrag zunächst auch über Businessmodelle spricht, so ist sein Anliegen dennoch, zu pädagogischen Diskursen beizutragen. So wird etwa die Praktik des *Freilernens* in einem spezifischen, interdependenten Zusammenhang von Plattformökonomie, Entstaatlichung, Individualisierung und Privatisierung erzeugt und ist nicht losgelöst aus diesem verstehbar.

2 Digitale Nomaden

Das analysierte Material der Online-Ethnographie umfasst Instagram Postings, Stories und Life Videos, YouTube Videos, öffentliche Facebookgruppen, Podcasts (verfügbar auf iTunes und Spotify), Webinare und Blogs von insgesamt 92 Accounts. Die betreffenden Accountinhaber*innen stammen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Audiovisuelles Material wurde in Teilen transkribiert, Memos und ein Feldtagebuch wurden angelegt. Meine für die Online-Ethnographie eingerichteten Accounts weisen mich als Untersuchende aus. Da das Material offen im Netz zur Verfügung steht, umfasst die Anonymisierung auch, Aussagen nicht zu zitieren, sondern paraphrasiert wiederzugeben.³ Die Paraphrasen sind im Text kursiv geschrieben.

Digitale Nomaden, meist Einzelunternehmer*innen (*Solopreneure*), sind über Instagram und über die *Digitale Nomaden Community* (DNX)⁴, die von zwei digitalen Nomaden gegründet wurde, gut vernetzt, treffen sich weltweit an Hotspots in Co-Living und Co-Working Camps, bei Festivals an ausgewählten Orten u.a. in Brasilien, Kolumbien, Thailand, Bali, Berlin, Portugal und

3 Ich orientiere mich an den Ethical Guidelines der Association of Internet Researchers (AoIR.org/ethics) und am Ethikcodex der DGfE.

4 Vgl. <https://www.dnxhub.com> [hier und sofern nicht anders vermerkt gilt: Zugriff am 11.6.2019].

Mexico oder auf der NomadCruise, einem gecharterten Kreuzfahrtschiff. Auch online teilen sie öffentlich Geschäftsmodelle, Lebens- und Denkweisen. Während von Familien auch Kinderfremdbetreuung und Schulpflicht, bzw. die Befreiung von der Schulpflicht, thematisiert werden, wird von beiden Gruppen das Thema Ausbildung und Studium sowie der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Ausübung eines Online-Business besprochen.⁵ Teilweise arbeiten digitale Nomaden neben ihrem Online-Business an Bachelor- oder Masterabschlüssen, teilweise sind sie Hochschulabbrecher*innen oder steigen nach dem Schulabschluss direkt in Online-Tätigkeiten ein. Teilweise haben sie Ausbildung oder Studium absolviert und waren in Deutschland bereits berufstätig. Tätigkeiten und Lebensentwürfe werden von digitalen Nomaden selbst mit Begriffen wie *Geoarbitrage*, *ortsunabhängigem Leben*⁶ und *staatenfrei* bezeichnet. Geoarbitrage bedeutet, auf einem währungsstarken Markt Geld zu verdienen⁷ und in einem Land mit niedrigen Lebenshaltungskosten zu leben.⁸ Ziel ist es, Fixkosten, Ausgaben und Arbeitszeit zu minimieren. Für deutschsprachige digitale Nomaden ergibt sich durch das Beherrschen der deutschen Sprache zusätzlich der Vorteil, dass aufgrund der Sprache weltweit weniger Konkurrenz für Tätigkeiten besteht als etwa auf englischsprachigen Märkten. Das ist von Relevanz bei Coaching- und Übersetzungstätigkeiten, beim Schreiben von Inhalten für Webseiten und Produktkataloge uvm. Kuzheleva-Sagan beschreibt digitales Nomadentum als universelle Kultur der Netzwerkgesellschaft:

"Digital nomadism is a new way of life that became possible only at the period of network society owing to the appearance of wireless communication technology. It has two main characteristics: permanent mobility on global or local levels and connection (or being „plugged“) to networks. Digital nomads are people who due to using Internet and mobile technologies are not tied to a definite place and who conduct their professional life, study or do creative work in a nomadic manner." (2018: 1)

Digitales Nomadentum kombiniert Online-Selbstständigkeit auf dem (meist) heimischen Markt mit ortsunabhängigem Leben an (Hotspot-)Orten weltweit.

- 5 Kenntnisse zum Thema Online-Business werden erworben in Coachings mit MasterClasses und InnerCircles, privaten Akademien und auf MOOC Plattformen wie Udemy, Inc.
- 6 Ortsunabhängig heißt oft auch, weltweit mehrere Basen zu haben und in Jahresrhythmen zu reisen, bzw. den Winter immer wieder in den Tropen zu verbringen.
- 7 Nicht nur die deutsche Staatsbürgerschaft, die großen Reisefreiheit garantiert, sondern auch der heimische währungsstarke Markt, auf dem Online-Coachingangebote und Dienstleistungen sowie der Verkauf von Waren über Plattformen realisiert werden können, ermöglichen Geoarbitrage. Für Bürger*innen vieler anderer Staaten sind beide Bedingungen nicht gegeben.
- 8 Digitale Nomaden geben in Webinaren an, mit einem eigenen Online-Business ein mehrfaches Vollzeit Einkommen zu verdienen, mit starkem Wachstum in den ersten beiden Jahren. Teamarbeit und vernetztes Arbeiten unter Selbstständigen, sowie Investitionen in Coachings zum Thema Business und Marketing sind üblich.

Einkommen werden von digitalen Nomaden online und teilweise passiv generiert. Finanzielle und persönliche Freiheit, um die Bedürfnisse der eigenen Familie zu erfüllen, reisen zu können und Grenzübergänge sicher zu machen,⁹ motiviert vielen Aussagen zufolge die Online-Selbstständigkeit. Das Credo, *Zeit nicht mehr gegen Geld zu tauschen*, die Reduzierung der Arbeitszeit,¹⁰ gelingt durch Netzwerkeffekte, Skalier- und Automatisierbarkeit digitaler Angebote. Coaching Kurse etwa können sich durch Videoaufzeichnungen und Webinare an viele richten, während wenige, gut bezahlende und als passend ausgewählte Kund*innen in InnerCircles und PremiumMasterClasses in kleinen Gruppen via Messenger, Facebookgruppen und anderen Tools für eine definierte Kurslaufzeit zu einem spezifischen Thema synchron und persönlich betreut und beraten werden. Passive Einkommen werden generiert durch Webpräsenzen und Blogs mit Affiliatelinks, durch das Anlegen von Vermögen auf Plattformen für private-to-private Kredite oder durch Aktien- und Devisengeschäfte.¹¹ Die Denkweise *erst unternehmerisch Denken, dann bloggen* wird von Protagonist*innen in Beiträgen innerhalb der DNX Community propagiert.

Freilernen, Unschooling und Homeschooling werden ausgeweitet in *Worldschooling*. Bewahrpädagogische Haltungen gegenüber Technologien sind der selbstverständlichen Nutzung digitaler, meist kommerzieller Angebote gewichen. Institutionelle Kinderfremdbetreuung und Schule werden teils aus pragmatischen Gründen, teils aus Überzeugung abgelehnt,¹² das Thema Erziehung (innerhalb der Familie) wird von weltreisenden Familien online viel diskutiert mit Bezügen zu Jesper Juul, Maria Montessori, Gerald Hüther, der österreichischen LAIS Schule sowie Arno und André Stern. Homeschooling und Freilernen stellen auch bei digitalen Nomaden unterschiedliche Perspektivierungen dar, die sich unterschieden in der Zeitstrukturierung und der mehr oder weniger verbindlichen Orientierung an Lehrplänen mittels Homeschooling-Material (österreichischer Verlage und Online-Angebote). Freilernen vertraut auf die eigenständige Entwicklung und die Freiwilligkeit der Themenwahl.

Solopreneure arbeiten flexibel und hoch vernetzt, in festen oder losen ad-hoc remote Teams und Netzwerken unter Verwendung zahlreicher Technologien netzbasierter Kooperation und Kommunikation sowie des Online-Projektmanagements. Toolempfehlungen und ihre Verwendung sind Teil der

9 Befindet man sich nach einer Ausreise im Transitbereich und die Einreise in ein Land wird verweigert, so besteht die Möglichkeit nach „Hause“ zu fliegen um nicht inhaftiert zu werden.

10 Häufig wird Bezug genommen auf das Buch von Timothy Ferriss „Die 4-Stunden-Woche“.

11 Empfohlen werden Aktien von Technologiewerten und GAFA (Google, Apple, Facebook und Amazon) sowie von Netflix.

12 In Anspruch genommen werden Kinderanimation in Resorts oder auf Campingplätzen sowie temporäre Kinderbetreuung durch Privatpersonen am jeweiligen Ort.

Wissensweitergabe im Netzwerk. Ausgaben für eigenes Coaching zum Thema Online-Business werden genannt. In Blogpostings, Instagrambeiträgen, YouTube-Videos und Podcastfolgen publizieren digitale Nomaden öffentlich Wissen zu Geschäftsmodellen und onlinebasierter Team- und Projektarbeit oder stellen sie in den Mittelpunkt ihrer Social Media Präsenz und Online-Kurse. Das nächste Kapitel wird auf Aspekte digitalen Nomadentums fokussieren, die aufgrund der Verfasstheit ortonabhängigen Lebens spezifisch sind: den Zusammenhang von Digitalisierung, Individualisierung, Privatisierung und Entstaatlichung.

3 Eigenverantwortung als Gegenentwurf zu Gesellschaft

Wir wollen frei und selbstbestimmt leben und nicht von einem System bestimmt werden. (Paraphrasen des Materials der Studie werden kursiv gekennzeichnet.) Mit dem Ausdruck *das System*, der häufig verwendet wird, werden Staat, Gesellschaft, Institutionen wie Schule und institutionalisierte Kinderfremdbetreuung bezeichnet. Selbstbestimmung, Freiheit, Eigenverantwortung und *das Leben* stehen in diesen Äußerungen dem System gegenüber. Kinder werden von reisenden Familien als frei und selbstbestimmt beschrieben, solange Erfahrungen, die sie in Schule machten, dies nicht bereits genommen haben. Hierin spiegeln sich Grundannahmen von *Unschooling*, entsprechend dem Begriff, den John Holt in den 70er Jahren prägte: Das freie und selbstbestimmte Lernen entspreche dem Wesen des Menschen und sei natürlich. Lernen außerhalb der Rahmenbedingungen des Schulsystems sei ein Automatismus, der aus Neugierde heraus entstehe. Kinder seien Expert*innen für sich selbst. *Unschooling* bezeichnet nach Holt einen informellen und kindzentrierten Lernprozess (Holt/Farenga 2009).

Die Gleichzeitigkeit des Wunsches nach einem holistischen und natürlichen Lebensstil und der selbstverständlichen Akzeptanz datenbasierter, algorithmisch-getriebener Technologien, ebenso wie Longevity- und Biotechnologien, der Einklang des Strebens nach Persönlichkeitsentwicklung, Wachstum, Bedürfnisorientierung und Spiritualität mit der Nutzung von Geschäftsmodellen multinationaler Unternehmen der Plattformökonomie (Amazon FBA, Facebook Ads Management u.a.), der Fokus auf Eigenverantwortung und Selbstbestimmung bei gleichzeitigem Einlassen und Verlassen auf privatwirtschaftliche Akteure des Datenkapitalismus, sind kein Widerspruch, sondern Kennzeichen der sozio-materiellen Praktik digitaler Nomaden. *Selbstbestimmung ist derzeit für unsere Familie ein äußerst hohes Gut, welches wir, wenn wir in Deutschland wären, mit dem Schulalter der Kinder*

aufgeben müssten, schreibt eine Familie, die mit Facebook Ads Management selbstständig ist, auf ihrem Instagram Account. Das Kurzschließen von Individuum und Ökonomie, die Polarisierung von Staat und Gesellschaft gegenüber Freiheit und Eigenverantwortung kennzeichnet die Praktik digitaler Nomaden. *Es ist Zeit auszubrechen, Regierungen wünschen keine intelligente Bevölkerung, da Menschen, die kritisch denken, nicht reguliert werden können. Sie wollen nur eine Öffentlichkeit haben, die smart genug ist, Steuern zu bezahlen und dumm genug ist, sie zu wählen*, postet ein digitaler Nomade mit sehr großer Reichweite auf Instagram und zentraler Position in der Community. Gesellschaft steht als Begriff für all das, wo auf Freiheit, ein *freies Leben*, die eigene Identität, Familienorientierung, Authentizität und Selbstbestimmung verzichtet werden muss. Die Suche nach dem *wahren Kern der eigenen Identität, der Weg zum Inneren* durch das *Freimachen von gesellschaftlichen Erwartungen, das Hinterfragen der Glaubenssätze der vorangegangenen Generationen, das Verlassen des Hamsterrads, der Rückzug vom Außen, von äußeren Zwängen* lässt sich als Heraustreten aus Bürokratie verstehen: gesellschaftliche Rollen werden abgelehnt zugunsten einer essentialistischen Idee von *Individuum*: „Dem persönlichen Vertrauen bei Intimgruppen entspricht für bürokratische Erwartungen Systemvertrauen.“ (Rotter 1988: 21) Schulpflicht, Krankenversicherungspflicht, verpflichtende U-Untersuchungen werden als Belege von Unfreiheit im (deutschen) Staat herangezogen, *man kann sich nur auf sich selbst verlassen*, sagt eine online tätige Hebamme, die mit ihrem Mann, einem ehemaligen Handwerker und nun *Mindset Coach* auf open-end-Weltreise ist.¹³ Digitale Nomaden, die den Wohnsitz im Herkunftsstaat abmelden,¹⁴ melden keine Ansässigkeit in einem anderen Staat an. Sie sind nicht Migrant*innen. *Wir wollen kein Thai Leben führen und müssen uns deshalb nicht an die thailändische Gesellschaft anpassen*, schreibt eine Mutter auf Instagram, die zum zweiten Mal mit ihrer Familie den Winter in Thailand verbringt. Sie wollen keine politischen Subjekte sein. Digitale Nomaden verlassen als Person Staatlichkeit, sind *staatenfrei* und melden weltweit keinen Wohnsitz an. Ihre Unternehmung registrieren sie in Staaten, in denen Steuern auf Online- oder Aktiengeschäfte oder die Anforderungen an Buchhaltung gering sind, z.B. Malaysia, Kanada, Zypern und Estland. Sie reisen mit Touristenvisa, schließen in den Regionen und Staaten, an denen sie sich temporär aufhalten, keine Schulverträge, Arbeitsverträge oder Mietverträge ab und erkunden nicht dortige Schulkonzepte. Vielmehr buchen sie über Portale wie booking.com, Uber und

13 *Von Selbstständigkeit habe man ihm abgeraten*, sagt ein Vater, *und er habe es trotzdem gewagt. Man müsse die Glaubenssätze hinterfragen*. Das wird als *Mindset* bezeichnet. Dass Digitalisierung und Plattformökonomie eine Selbstständigkeit ohne hohe Investitionen in eigene Betriebsmittel erlauben, wird in diesem Zusammenhang kaum thematisiert.

14 Staatsbürgerschaft kann man nicht abgeben (vgl. de Lagasnerie 2015).

AirBnB Flüge, Fahrten und Unterkünfte, realisieren ihre Online-Selbstständigkeit mittels Plattformen wie Amazon, Facebook, Zoom und empfehlen, in Assets anzulegen (z.B. ein Grundstück an einem Kite-surfing Hotspot in Brasilien), anstatt in eine Rentenkasse einzuzahlen. Sie verlassen *das System*, geraten aber nicht in ein strukturloses Chaos, nicht außerhalb jedweden Systems, sondern steigen tiefer in das ökonomische System ein.¹⁵ Das Ziel, staatliche Strukturen und Regeln zu verlassen, mündet in der affirmativen Nutzung von Plattformen der Internetökonomie, deren (Daten)Strukturen, Regeln und Algorithmen nicht demokratisch legitimiert sind.

Die Orientierung an Selbstbestimmung, Freiheit und Eigenverantwortung außerhalb von Staat(en) und Institutionen, die Individualisierung, die Suche nach dem Kern der eigenen Identität, die Ablehnung von äußeren Zwängen und gesellschaftlich auferlegten Masken und Glaubenssätzen und die Orientierung an den Bedürfnissen der eignen Familie wird der Beitrag nicht als *natürliche* oder *freie* Lebensform beschreiben, sondern (entsprechend seiner praxeologischen Fundierung) als Praktik fassen. Diese Praktik wird gesellschaftlich erzeugt und zeichnet sich insbesondere durch die konstitutive Verwobenheit des Sozialen mit Plattformen und Technologien der Internetökonomie aus. Insofern beschreibt der Beitrag *digitale Nomaden* als sozio-techno-ökonomische Praktik.

Die DNX Community stellt Aufzeichnungen von Beiträgen der DNX Festival sowie Interviews auf YouTube bereit. „We change lives with DNX and are the reason that people start to live location independent. Our vision is that more and more people work location independent, live their true purpose and are free and self-determined.“¹⁶ Mission der DNX Community und ihrer Festivals ist die Unterstützung und Vernetzung digitaler Nomaden. In Aufzeichnungen und Podcasts, die von digitalen Nomaden selbst publiziert werden, werden Lebensentwürfe, Online-Tätigkeiten, Finanzstrategien und Geschäftsmodelle von Einzelunternehmer*innen vorgestellt. Als möglicher Einstieg in die Online-Selbstständigkeit ohne hohes Eigenkapital wird neben Online-Beratung, virtueller Assistenzstätigkeit und Facebook Ads Management, das Geschäftsmodell Amazon FBA (*Fulfilment by Amazon*) präsentiert. Die Logistik des Lagerns und Versendens von Waren übernimmt Amazon in seinen Lagerzentren – digitale Nomaden fokussieren auf online-basierte Tätigkeiten. Sie suchen mittels Datenanalyse nach einem Produkt, das sich auf Amazon bereits täglich häufig verkauft, recherchieren mittels der Plattform Alibaba.com nach Bezugsquellen, testen und beziehen das betreffende Produkt meist aus Asien

15 Als gute Kunden erhalten sie zum Beispiel oft auch kulante Lösungen beim Rücktritt von Buchungen.

16 Vgl. das DNX Mission Statement auf <https://www.dnxfest.com/#mission> [Zugriff: 12.3.2019].

und versehen es mit einem Private Label, um es über Amazon auf dem deutschen Markt zu verkaufen. Entscheidend ist neben der Datenanalyse die Optimierung der Produktpräsentation im Amazon Schema, um im algorithmisch-sortierten Listing auf eine der obersten Positionen zu gelangen und für Kund*innen sichtbar zu werden.¹⁷ Geschäftsmodelle wie Amazon FBA werden mittels Webinaren und YouTube Videos kostenfrei vermittelt, auf der MOOC Plattform Udemy bieten Erfahrene selbst Kurse dazu an. In bezahlten MasterClasses coachen Online-Selbstständige Neueinsteiger*innen in kleinen Gruppen. Teilnehmer*innen werden persönlich ausgewählt, wobei der jeweilige Coach entscheidet, wer für das Coaching in Frage kommt. Ein Coach formuliert: *ich will sehen wer wirklich dafür brennt, sonst schafft man es nicht in meine MasterClass, die Plätze sind begrenzt*. Während Hochschulen in YouTube Videos digitaler Nomaden als entbehrlich besprochen werden, wird in MasterClasses, InnerCircles und synchroner Online-Beratung jeweils in einzelne Online-Business-Modelle eingeführt.

Anhand der Nutzung der Plattform AirBnB durch Einzelunternehmer*innen wird die Relevanz von Plattformen, Datenanalysen, Automatisierung, Algorithmen, Regeln und Regulierung noch deutlicher. Sein Geschäftsmodell, für das er als Einzelunternehmer AirBnB nutzt, wird von einem digitalen Nomaden in öffentlich verfügbaren Interviews sowie in eigenen Online-Kursen und Facebookgruppen vermittelt. Kern seines Geschäfts ist die (kurz- bis mittelfristige) Anmietung von Wohnungen an mehreren Orten der Welt mit Gewinnerzielungsabsicht, z.B. an Hotspots digitaler Nomaden in Kolumbien, Brasilien, Thailand, Südafrika zu lokalen Preisen, um sie teilweise selbst immer wieder zu nutzen und teilweise über AirBnB gewinnbringend weiter zu vermieten. Mittels Datenanalysen der Auslastung von Hotels und AirBnB Angeboten am jeweiligen Ort orientiert er seine Mietpreise an der tagesaktuellen Nachfrage. Das kann das Vielfache der lokalen Miete sein. Für entsprechende Datenanalysen steht ein Ökosystem an Tools bereit. Was Vermietung zeitaufwendig macht, wird automatisiert (die Kommunikation im gesamten Prozess, PIN statt Schlüssel, YouTube Video zum Rundgang in der Wohnung und Einführung in bereitstehende Geräte) sowie an lokale Dienstleister abgegeben. Per App wird das Reinigungspersonal durch einen definierten Putzprozess gesteuert. In die Wohnungspräsentation und das Listing auf AirBnB wiederum wird Arbeit investiert. Neben Wissen um den Algorithmus, der die Angebote auf

17 Amazon stellt die Möglichkeit der Datenanalyse mittels Optionen seiner Plattform bereit, Tools zur Systematisierung dieser Analysen existieren zahlreich. Amazon wird in YouTube Videos als Suchmaschine für Produkte angesehen – es muss kein Marketing betrieben werden, da die Kunden bereits auf Amazon suchen. Ist ein Produkt mit hohen Verkaufszahlen gefunden, kann es über alibaba.com im Nahen Osten und Asien bezogen und getestet werden. Vom Hersteller werden die Produkte dann direkt an die Amazon Logistikzentren gesendet.

AirBnB sortiert, und der Optimierung der Wohnungspräsentation anhand dieser Regeln, berichtet der Interviewte von den lokalen Regularien des Anmietens an den jeweiligen Orten und von Gesetzen in den jeweiligen Staaten. Die verschiedenen Algorithmen soweit zu kennen, dass das eigene Angebot in den Listings prominent erscheint, ist zentral, wobei sich Amazon-Ranking-, Instagramnewsfeed- und AirBnB-Listing-Algorithmen unterscheiden. In Podcasts und YouTube Videos werden Steuer- und Buchhaltungsregularien verschiedener Staaten ebenso wie die von Konzernen gesetzten Regeln für das Anbieten von Produkten auf der jeweiligen Plattform vermittelt: Darf eine Bewertung auf Amazon durch eine kostenlose Produktbereitstellung vergütet werden? Wo kann man ohne Mindestaufenthalt im Land eine Firma anmelden? Wo hat man keine Buchhaltungspflicht? Wo kann man ein Gewerbe anmelden ohne ein Konto im Land zu haben? Wieviel muss man in Brasilien investieren, um mit Investment Visum statt Touristen Visum einzureisen und so die 90-tägige Aufenthaltsdauer zu verlängern? Bei welcher thailändischen Botschaft bekommt man ohne Rückflugticket ein 60-tägiges Visum? Die (zumindest mittelfristige) Verlässlichkeit der Regeln und Algorithmen der Plattformen sowie der Regulierungen einzelner Regionen und Staaten, ermöglichen das Unternehmertum Einzelner, das stetig (weiter)entwickelt wird. Solopreneure nutzen oft eine ganze Ökologie von Plattformen und Tools, u.a. Udemy, Amazon, Instagram, YouTube, Zoom, Spotify, Whatsapp, YouCanBook.me, AirBnB.

Multilokalität, algorithmisch-getriebene und datenbasierte Unternehmungen, die Anmeldung und Versteuerung der Unternehmung in einem Land, das weder den Markt noch den Aufenthaltsort darstellt, das Wissen um die Regeln einzelner Staaten und Regionen, ein unternehmerisches Mindset, die Automatisierung von Prozessen, das in etwa sind Denk- und Handlungsweisen, die ich vor meiner Studie den multinationalen Konzernen der Internetökonomie bzw. Plattformökonomie und dem *Libertären* zugeschrieben habe. Im ortsunabhängigen Leben und online-selbstständigen Arbeiten werden sie zum Lebensstil von Individuen. Die Unternehmungen datenbasierter Ökonomie werden individualisiert, das Libertäre wird zum Denk- und Lebensmodell von Individuen und Familien und zur kulturellen Praktik. Gewissermaßen werden die Strategien von multinationalen Konzernen für die persönliche Lebensgestaltung legitimiert. Sowohl die Plattformen und ihre Geschäftsmodelle als auch die Praktiken digitaler Nomaden wirken in nationalstaatlich verfasste Gesellschaften hinein.¹⁸ Dies widerspricht der Vorstellung, Gesellschaft verlassen zu haben. Die Plattformen haben Einzelunternehmer*innen in ihr jeweiliges Geschäftsmodell hineingedacht: Sie stellen entsprechende Optionen und Tools für Gewerbetreibende bereit, geben ausgewählte Daten für Analysen frei und

18 In der Medienwissenschaft und im Internetgovernance werden sie deshalb als Intermediären bezeichnet.

vermitteln Geschäftsmodelle wie Amazon FBA auf Online-Kursplattformen als MOOC.

Online-Selbständigkeit und Tätigkeiten digitaler Nomaden sind einerseits vielfältig (AirBnB Modelle, Amazon FBA, Facebook Ads Management, Online-Beratung und Coaching, virtuelle Assistenz Tätigkeiten, die Produktion von Online-Content und Filmen, Influencing, Blogs und Affiliateprogramme, Übersetzungen, Webdesign- und Grafikdesign, Recherchen, Telesales, Programmieren, Aktien- und Devisenmanagement, Marketing für Kryptowährungen, Pinterest und Amazon Alexa Marketing uvm.), andererseits lässt sich das ortsunabhängige Leben als kulturelle Praktik beschreiben mit geteilten Wissensbeständen, praktischem Wissen, Darstellungs- und Argumentationsweisen, geteilten Konventionen, Konzepten und normativen Überzeugungen. Das Bezugnehmen auf Coaches mit zentraler Position in Online-Netzwerken, die stetige audio-visuelle Kommunikation via Instagram, YouTube, Podcasts sowie die persönlichen Treffen an einigen spezifischen Orten im Jahresrhythmus, produzieren und verbreiten „regimes of authoritative knowledge“ im Sinne von „ways of knowing that are taken to be legitimate, consequential, worthy of discussion, and useful for justifying actions by people engaged in accomplishing some concerted task“ (Suchman 2002: 142). Praktisches Handeln und praktische Kommunikation erscheinen innerhalb der Praktik als sozial anchlussfähig.

In den folgenden Ausführungen wird die Ausbreitung des Ökonomischen im Netz in *eine* Entwicklungslinie der Digitalisierung eingeordnet. Datenkapitalismus, Entstaatlichung und Individualisierung stehen schon früh im Zusammenhang mit der Betonung eines ganzheitlichen Lebensstils, Spiritualität und privat organisierter Gemeinschaftlichkeit. Diese wird gegen eine zweite Entwicklungslinie abgegrenzt. *Entwicklungslinien* werden hier nicht als technisch, sondern als sozio-techno-ökonomisch verstanden.

4 Entwicklungslinien der Digitalisierung, bzw. des Netzes

Turner (2006) beschreibt eine Entwicklungslinie des Web ab der Bewegung der Gegenkultur in den USA der 1960er Jahre bis hin zur *New Economy*. In dieser werden Ideen und Akteursnetzwerke des Libertären grundgelegt. Darin findet sich der Wunsch nach weniger Staat und Bürokratie sowie nach Individualisierung und Privatisierung. Sie findet Aufwind im Prozess der Ökonomisierung des Webs ab Mitte der 90er Jahre.

Auch die hier als zweite Entwicklungslinie beschriebene Form (die im Text zwar nur holzschnittartig von der ersten getrennt wird, tatsächlich aber andere

Praktiken und Qualitäten aufweist), die kollaborative Entwicklung der technischen Infrastruktur des Netzes, bzw. der offenen Protokolle, findet zunächst weitgehend außerhalb staatlicher Regulierung statt. Diese zweite Entwicklungslinie zeichnet sich durch die Suche nach neuen Formen demokratischer Praxis aus.¹⁹ Beide Entwicklungslinien sind nicht deterministisch zu verstehen, sondern sind historische Entwicklungen, die anders hätten verlaufen können und kontingent sind. Auch lassen sich weitere identifizieren.

Zur ersten Entwicklungslinie: Fred Turner zeichnet in seiner Arbeit „From Counterculture to Cyberculture“ (2006) das Entstehen eines digitalen Utopismus nach, der bereits im Aufkommen einer Gegenkultur in den USA der 60er Jahre gründet. Ermächtigender Individualismus, individuelle Freiheit, Selbstbestimmung, Freiheit vom Staat, kollaborative Netzwerke von Peers, flache Organisationen, spirituelle Gemeinschaften auf dem Lande, Hippietum und Authentizität wurden, ausgehend vom Free Speech Movement, zum Gegenentwurf zu zentralisierter Autorität und Kontrolle des Industriezeitalters sowie zur Technokratie des kalten Krieges und des Vietnam Krieges, die in Bürokratie und Großrechnern gesehen wurde. In dieser Utopie sollten Staaten dahinschmelzen und parteienbasierte Politik einer natürlichen Agora im digitalen Raum weichen. Im Cyberspace wollte man eine demokratischere Praxis entwerfen als sie in jedwedem Nationalstaat existiert. In den 90er Jahren wurde diese Utopie verknüpft mit den aufkommenden Computern, die von Individuen genutzt werden konnten,²⁰ mit Computernetzen und schließlich mit dem öffentlichen World Wide Web. Man könne sich unter Peers Nachrichten zusenden, Informationen von allen Bibliotheken der Welt abrufen, jeder könne seine eigene Meinung publizieren (Turner 2006). Die neuen Technologien sollten helfen, die zentralistische Bürokratie des industriellen Zeitalters und die Rationalisierung des sozialen Lebens zu korrodieren und Individuen zu befreien. Um diese sozio-technische Vision zum Erfolg zu bringen brachte Stewart Brand unterschiedlichste Akteure und Netzwerke in der Whole Earth Group zusammen: ehemalige Hippies, Vertreter der gegenkulturellen Bewegung, Geschäftsleute, Finanzanalysten, rechte Politiker, Entrepreneure und Künstler sowie Repräsentanten der Telekommunikationsindustrie (Turner 2006).²¹ Mit dem ökonomischen und sozialen Erfolg des Netzes wurde auch seine transformative Kraft evident, die sich in dem realisierte, was als *New Economy* bezeichnet wurde:

- 19 Während des Schreibens des Beitrags erfahre ich über einen Beteiligten an der Netzentwicklung, dass kommerzielle Interessen den demokratischen Prozess ein Stück weit unterlaufen haben.
- 20 Der erste Macintosh wird bei seiner Einführung 1984 von Apple als Gefährte und Rebell angepriesen.
- 21 Shoshana Zuboff beschrieb bereits auch die Möglichkeit, das Individuum stärker in Organisationen zu einzubinden und zu überwachen (vgl. Turner 2006).

„According to a raft of politicians and pundits, the rapid integration of computing and telecommunications technologies into international economic life, coupled with dramatic rounds of corporate layoffs and restructuring, had given rise to a new economic era. Individuals could no longer count on the support of their employers; they would instead have to become entrepreneurs, moving flexibly from place to place, sliding in and out of collaborative teams, building their knowledge bases and skill sets in a process of constant self-education. The proper role of government in this new environment, many argued, was to pull back, to deregulate the technology industries that were ostensibly leading the transformations, and, while they were at it, business in general. Proponents of this view included telecommunications executives, high-tech stock analysts, and right-wing politicians.“ (Turner 2006: 7)

Auch in Deutschland fällt die frühe Nutzung des Internet in den 90er Jahren mit der Einführung neuer Konzepte von Arbeit und Arbeitsorganisation zusammen, z.B. die kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP), die Forderung nach Flexibilisierung der Arbeitsmodelle und -zeiten, Eigenverantwortung, das zielorientierte Führen – trotz zeitbasierter Arbeitsverträge. Telearbeit, Telekooperation und die Virtualisierung von Organisationen versprechen sowohl mehr individuelle Freiheit, stellen zunehmend aber auch Belastungen, neue Verantwortlichkeiten und Risiken für Arbeitnehmer^onnen dar: etwa die Entgrenzung von Arbeit und Freizeit, die stetige Weiterbildung als Erfordernis, Outsourcing oder Schließung des eigenen Arbeitsbereichs trotz hoher individueller Leistung, erwartete Flexibilität und Mobilität, schwindende Zugehörigkeit und so weiter. Beschäftigte arbeiten zunehmend agil und eigenständig. Neben Freiheiten stellt dies auch Zumutungen dar.

Der soziale Erfolg des Netzes bestand auch darin, Angebote für Gruppen zu machen, die nicht technikaffin waren. Zum Geschäftsmodell wurden im Laufe der Entwicklung nicht länger der Zugang zum Netz, sondern die Daten, die bei der Nutzung automatisch generiert werden (Möller, im Erscheinen). In dieser Entwicklung wurden Daten zur Sache an sich, zur Realität und Resource (Allert/Richter 2018). Aus dem Gegenentwurf zu Bürokratie und Technokratie entstand im Prozess des ökonomischen Erfolgs und in den neuen Akteursnetzwerken auch die New Economy mit neuen Anforderungen an Menschen (Turner 2006), das Libertäre, heute in Form der sogenannten Plattform- bzw. Internetökonomie und des digitalen Datenkapitalismus. Aus der individuellen Freiheit, der Ermächtigung des Individuums entwickelte sich auch ein forciert Individualismus. Nach Turner ist dies nicht die Verkehrung einer gegenkulturellen und gemeinschaftsorientierten Bewegung in ihr Gegenteil, denn Transnationalität, Deregulierung, Ökonomisierung, Individualisierung und Privatisierung sind früh grundgelegt. Im Folgenden nimmt der Beitrag unter der Formulierung *New Economy* Bezug auf diese Entwicklungslinie und Form der Digitalisierung.

Im digitalen Nomadentum wird das Verlassen jedweden Staates und das Einlassen auf digitale Ökonomie in Form des Daten- und Plattformkapitalismus zum Lebensmodell von Individuen. Das Libertäre wird als Lebensstil individualisiert und als kulturelle Praktik bereits wieder vergemeinschaftet. Individuen erachten Ansprüche, Logiken und Umgangsweisen, die Plattformkonzerne formulieren, auch für das eigene unternehmerische Selbst als legitim. In den Äußerungen digitaler Nomaden wird explizit das Verlassen der *Gesellschaft*, des *Systems* hervorgehoben, während privat organisierte, temporäre Gemeinschaften aufgesucht, über Facebookgruppen koordiniert und über Instagram vernetzt werden. Es gibt Coachings zu *familienorientiertem Business* (in dem Online-Selbstständigkeit und Kinderbetreuung vereinbar sind), es existieren Podcasts zum Thema *staatenfrei* und die letztendliche Begründung eigener Entscheidungen wird oft und explizit in den Bedürfnissen der eigenen Familie (nicht der nachwachsenden Generation) und im authentischen Selbst, bzw. im Individuum verortet. Das Individuum kann in dieser Denkweise seine Bedürfnisse wahrnehmen, wenn es seinen wahren Kern freilegt, indem es sich befreit von gesellschaftlichen Erwartungen und Glaubenssätzen. Der Argumentation liegt damit auch ein bestimmtes, essentialistisches Identitätsverständnis zugrunde. Wird Individualisierung jedoch als sozio-kultureller Prozess gefasst, so lässt sich die hier zunächst skizzierte Form der Digitalisierung auch als eine Form der Subjektivierung begreifen: Individuen und Internetökonomie sind als sozio-techno-ökonomische Konstellationen konstitutiv miteinander verwoben.

Im digitalen Utopismus wird Technologie explizit als eine verändernde Kraft diskutiert (*technology as a force*) um eine ideale Gesellschaft, qualitativ neue soziale Beziehungen und die Ermächtigung des Individuums herbeizuführen (Turner 2006). Das Technikverständnis digitaler Nomaden lässt sich demgegenüber als naturalistisch bezeichnen. Technologien erscheinen als verfügbare, funktionale und transparente Infrastruktur. Diese Form der Digitalisierung, die Plattformökonomie, erscheint als einzige Entwicklungslinie und als zwangsläufig. Auf Instagram postet ein digitaler Nomade: *Ich werde oft gefragt, ob man mit den bekannten digitalen Geschäftsmodellen noch Erfolg haben kann, oder ob es schon zu spät ist, und ich antworte dann, dass das erst der Anfang ist und dass wir in Zukunft alle so arbeiten werden.* Individualismus ist demzufolge nicht auf wenige Individuen begrenzt. Die Geschäftsmodelle sind vermittelbar und erlernbar. Sie werden in Coachings Schritt für Schritt erklärt. Der Schlüssel zum Erfolg wird im Mindset und im Hinterfragen der Glaubenssätze der Gesellschaft, der Eltern und Schule gesehen. Das Mindset der stetigen und verinnerlichten Selbstoptimierung ist unternehmerisch und individualistisch. Es besteht darin, sein eigenes Selbst als Unternehmung zu begreifen und diese Unternehmung kontinuierlich zu optimieren, zur

besten Version seiner Selbst zu werden. Die Plattformen erlauben, Visionen zu artikulieren und spielen eine Rolle in der Identitätsgenese. Die Strukturen, Mechanismen und Netzwerkeffekte der Plattformen werden konstitutiv.

Die zweite Entwicklungslinie, die hier skizziert werden soll, ist charakterisiert durch das Fortbestehen der Vision demokratischer, kollektiver und emanzipativer Praxis. Sie wird in vielfältigen Initiativen erprobt. Sie ist nicht hegemonial, ihre Praktiken sind idiosynkratisch und lokal. Prominente Beispiele sind die Entwicklung offener Protokolle der Netzinfrastruktur, die Open Source Entwicklung des Betriebssystems Linux sowie das kollaborative Schreiben der Wikipedia. Sie zeichnen sich durch Formen der kollektiven Arbeit aus, deren Organisation gemeinschaftlich entworfen und gesteuert wird. Die Kollaboration erbringt Produkte, die gemeinsamen Anliegen und Erfordernissen gerecht werden. Was keinen Konsens findet, wird nicht (weiter-)entwickelt. Auch technofeministische Ansätze zeichnen sich durch das Anliegen der Selbstermächtigung aus:

„Anliegen, in denen sich der Wunsch nach Werden, nach Beziehungen und Austausch, nach Ko-Existenz und Für/Sorge, nach Aufmerksamkeit und Teilhabe, Liebe und Empathie äußern. Anliegen, die Feminist_innen und Ökolog_innen schon immer untersuchungs- und theoriwürdig fanden. (...) Bedürfnisse nach Commoning und Teilen, Präsenz, Affekt und Immersion mit den anderen als neue Werte artikuliert worden sind – und dies vor der Folie von technischer Innovation und Wirtschaftswachstum, wo Werte der Sorge und Gefühle lächerlich gemacht und feminisiert werden.“ (Volkart 2018: 169)

Fürsorge soll über die eigene Person und enge familiäre Beziehungen hinaus gehen. Die Aktivitäten sind explizit politisch und zielen auf Veränderung. Seymour verbindet dies mit queer values: „queer values – caring not (just) about the individual, the family or one’s descendants, but about the Other species and person to whom one has no immediate relations may be the most effective ecological values“ (2013: 27). Kollektive als Träger von Kapazitäten und Kompetenzen entwerfen qualitativ neue Praxen wie die des *Collective Resistance* (z.B. Syrian Archive, Forensic Architecture, VFRAME)²², des *Counter Narrative*, des crowdbasierten investigativen Journalismus²³, der Citizen Science und Multistakeholder-Modelle der Mitbestimmung. Sie stehen für die produktive Zusammenarbeit großer Gruppen und medial vermittelter epistemischer Formen. Sie basieren auf Handeln und Lernen als kollektivem Prozess, auf *Commoning* als sozialer Form und *Commoners* als Subjektivierungsform (vgl. Bryant et al. 2005). Ein Anliegen, das viele teilen, wird zum Momentum und Katalysator für gemeinsame Handlungen und (Micro)Beteiligungen (Gilbert 2013). Kollektive Handlungskompetenz, many to many Kommunikation, artefaktbasierte Kollaboration und die gemeinsame Generierung und Pflege

22 Vgl. die Seiten <https://syrianarchive.org>, <https://forensic-architecture.org>, <https://vframe.io>.

23 Vgl. <https://www.bellingcat.com/>.

von Wissen sind zentrale Bestimmungsstücke crowdbasierter Konzepte (Reichelt et al. 2019). Bereits die technische Entwicklung des offenen Netzes wurde durch eine Organisationsweise in sehr großen Gruppen und Netzwerken strukturiert (Kleinwächter 2004). *Rough Consensus* und *Request for Comments* wurde als produktiver und praktischer Gegenentwurf zu Bürokratie verstanden: In quasi herrschaftsfreier Kollaboration sollten neue Ideen und Lösungsansätze entstehen, die in frühen Stadien implementiert wurden. Tim Berners-Lee, Erfinder des Web, hält 1999 die Prinzipien des Webs fest, die Dezentralisierung sichern sollen, u.a. offene Protokolle, die Netzstruktur, die hierarchischen Strukturen vorzuziehen ist, die moralische Verantwortung der Informatiker (männliche Form im Original) und, dass Computer genutzt werden können, um im Hintergrund Aufgaben zu erledigen, damit Gruppen besser zusammenarbeiten können. (Berners-Lee 1999) Heute wirbt Tim Berners-Lee für die Re-Demokratisierung und Dezentralisierung des Webs, entwickelt Ansätze in einem Projekt Namens *Solid*,²⁴ das Nutzer*innen die Kontrolle über ihre Daten zurückgibt und dezentrale Strukturen stärkt.

Zwischen diesen beiden Entwicklungslinien bestehen wechselseitige Bezüge. Sie voneinander zu trennen und zu beschreiben soll erlauben, blinde Flecken in der Debatte um digitale Bildung und Digitalisierung aufzuzeigen: Erstens handelt es sich um sozio-techno-ökonomische Konstellationen. Obwohl Digitalisierung per se als gesellschaftliche Transformation bezeichnet wird, ist diese Transformation keine unidirektionale und einheitliche. Während die erste Entwicklungslinie innerhalb der Logik ökonomischer Optimierung bleibt, bestehende Regeln genutzt, ausgenutzt und damit stabilisiert werden, werden in der zweiten die Regeln im kollaborativen Arbeiten gemeinsam entworfen und Alternativen in großen Gruppen erprobt. Für die erste Entwicklungslinie stehen Plattform- und Datenmonopole, für die zweite offene Protokolle und Dezentralisierung. Dem Individualismus, bei dem Lösungen und Ziele in der eigenen Person und Familie verortet werden, steht das Konzept des Caring im Technofeminismus gegenüber.

Was unter *Digitalisierung* verstanden wird, wird in Modellen digitaler Bildung und in Medienkompetenzmodellen kaum konkretisiert. Deutlich wird, dass die Verbreitung des Web mit der Entwicklung der New Economy, der Veränderung von Arbeit, verbunden ist. Belastungen und erforderliche Kompetenzen lassen sich nicht aus den Technologien ableiten, sondern stehen in Zusammenhang mit den Entwicklungen der Arbeitswelt und sozialen Prozessen. Die New Economy zielt zunehmend auf die Eigenverantwortung des Individuums. Das Individuum ist nicht Ausgangspunkt, sondern Effekt dieser Entwicklung. In der zweiten Entwicklungslinie ist das Kollektiv die zentrale Kategorie.

24 Vgl. <https://solid.inrupt.com>.

Nicht zuletzt sind wir als Wissenschaftler*innen und als pädagogisches Personal meist in Institutionen eingebunden und haben gegebenenfalls blinde Flecken hinsichtlich der Nutzung des Netzes in ökonomischer Absicht. Das selbstbestimmte Auflösen der Grenzen von privat, öffentlich und ökonomisch etwa entspricht nicht einem bürokratischen Rollenverständnis.

5 Technologieverständnis

Der ortsunabhängige Lebensstil (Reisen mit Buchungen auf Online-Plattformen für Flüge, Fahrten und Unterkünfte) als auch die Online-Selbstständigkeit (Unternehmertum ohne eigene Betriebsmittel) wären ohne Digitalisierung nicht realisierbar. Die Rolle und Verantwortung von Intermediären in demokratischen Gesellschaften, die zunehmend staatliche Regulierung des Netzes sowie (hegemoniale) Praktiken der Ökonomie werden im analysierten Material nicht kritisch reflektiert. Während Gesellschaft als System kritisiert und verlassen wird, Persönlichkeitsentwicklung, persönliches Wachstum, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung ins Zentrum gerückt werden, wird das ökonomische System, bzw. werden sozio-techno-ökonomische Konstellationen entweder nicht diskutiert oder aber Plattformen wie Amazon und Facebook als innovativ und funktional verteidigt. *Wenn man online nach Tools zum Beispiel zu Projektmanagement recherchiert, dann ist es praktisch, dass Facebook Werbung anhand der Suchbegriffe adaptiert. So werden laufend weitere entsprechende Tools vorgeschlagen.* Der eigene ökonomische Erfolg ist kompatibel zu den Logiken der Plattformökonomie.

Unter welchem Technologieverständnis erscheinen die Argumentationsweisen digitaler Nomaden rational? Technologie erscheint als naturalistisch, funktional und ubiquitär. *Das Internet ist Grundlage unseres Reisens. Online zu arbeiten erfordert Internetverfügbarkeit. Wie wir das in den unterschiedlichen Ländern sicherstellen, davon werden wir auf unserem Blog berichten,* verspricht eine weltreisende Familie. Begrenzungen scheinen nur in der gegebenenfalls lokal eingeschränkten Verfügbarkeit zu bestehen, wobei unter digitalen Nomaden technische und soziale Hotspots weiterempfohlen werden. Online-Selbstständigkeit setzt zumeist auf der affirmativen Nutzung verfügbarer Apps und Plattformen auf und basiert auf Nutzung und Ausreizen bestehender nationaler Regeln und Strukturen sowie der Strategien, Mechanismen und Algorithmen der Plattformen.²⁵

25 Im März 2019 schaltet YouTube die Kommentarfunktion für Familienaccounts ab. Grund dafür sind angeblich im Netz kursierende Timecodes derjenigen Bilder der Videos, auf denen

Digitalisierung und Technologien werden als außerstaatlich, als Zugang zu Wissen und als Geschäftsmodell, jedoch nicht in ihrer konstitutiven Verwobenheit in sozialen Praktiken diskutiert. Tatsächlich aber unterliegt das Internet zunehmend staatlicher Regulierung. Möller (im Erscheinen) beschreibt den Prozess der Internetregulierung seit der Entwicklung des Web. Von der frühen technischen Entwicklung, die weitgehend ohne staatliche Regulierung stattfand, über die Gründung des UN Internet Governance Forum mit seinem globalen Multistakeholder-Modell, hin zu heute zunehmend nationalstaatlicher Regulierung. Er betont die Gleichzeitigkeit von globaler Infrastruktur und nationalstaatlichen Regulierungsinstrumenten. Diese Entwicklung konterkariert in gewisser Weise den Wunsch des Verlassens jedweder Staatlichkeit und Regulierung. Internetregulierung dringt in Bereiche wie Bildung, Gesundheit, Politik, Ökonomie ein und wirkt in die Gesellschaft. Online kann man Staatlichkeit letztendlich nicht verlassen. Technische Entscheidungen und Entwicklungen haben immer auch politische und soziale Implikationen. Eine sehr starke Position in dieser Richtung formuliert Lessig (2006) mit *Code is Law*: Programmcode legt nicht nur fest, dass etwas funktioniert, sondern auch wie es funktioniert und wird zum Akteur in sozialen Praktiken. Plattformen legen fest, wie Nutzer*innen in Erscheinung treten können und welche Aktionen möglich sind. Jörissen (2015: 228) hebt die Affordanzen hervor:

„Die designte Dingwelt stellt Möglichkeiten bereit: Problemdefinitionen, Handlungs-, Orientierungs- und auch Identifizierungsangebote. Sie ruft die Individuen über die in den Affordanzen angelegten Möglichkeitsstrukturen an, indem bzw. insofern sie den darin jeweils artikulierten Situationsszenarien und ‚Nutzer‘-Modellen immer wieder in wiederholten Alltagspraktiken entsprechen. Indem Design Komplexitäten funktional reduziert und Handlungen entlastet, ermöglicht es praktische, ästhetische oder auch epistemische Artikulationen auf gleichsam höherer Aggregationsstufe, doch dies im Rahmen affirmativer Praktiken seiner ‚Nutzung‘, die zugleich die resultierenden Artikulationsmöglichkeiten prästrukturiert.“

Das naturalistische Technologieverständnis zeigt sich auch beim Thema Bildung, wobei die folgenden Aussagen zwei zentrale Diskurse digitaler Nomaden aufzeigen:

(1) Schule bereite auf die digitale Welt nicht vor, Kinder lernten nichts was für Digitalisierung und späteren ökonomischen Erfolg notwendig sei. *Digitalisierung und Automatisierung sind die Themen der Zukunft und Europa hinkt hinterher. Wir schaffen es nicht, in den Regelschulen den Rahmen für das zu schaffen, was die Kinder in Zukunft brauchen. Inhaltlich bedeutet das, Programmieren zu lernen, an Finanzwesen heranzuführen (z.B. Aktien in der Niedrigzinsphase). Das ist das, was das Leben ist und was die Kinder brauchen. Wie man in zwanzig Jahren sein Geld verdient, ist nicht das, was man*

kleine Kinder zu sehen sind. Diese Situation muss erduldet werden, selbst wenn die YouTube Accounts zur Erzielung von Reichweite für das Online-Business der Familie dient.

heute in der Schule lernt. Grade erlernt mein Sohn die Programmiersprache Swift, mit der iOS Apps programmiert wird. Ein vergleichbares Argument wird auch in Bezug auf Hochschulen verwendet, die in Podcasts und auf Blogs digitaler Nomaden vielfach als obsolet bezeichnet werden.

(2) *Schule hat ein strukturelles Problem, in der Digitalisierung ist Bildung ohnehin überall.* Das strukturelle Problem, das Schule habe, sei das der fehlenden Freiwilligkeit der Themenwahl und der Beziehungen. Diskurse um Freilernen werden um den Aspekt der Digitalisierung erweitert: Bildung sei nun überall verfügbar, Kinder seien selbstbestimmt, neugierig und frei, lernten selbsttätig und aus dem Spiel heraus – Schule nehme diese natürliche Orientierung. Das Netz, Plattformen, Informationsarchitekturen, Algorithmen und datenbasierte Geschäftsmodelle wiederum werden nicht als Strukturen oder strukturelle Probleme benannt. Eigenverantwortung und Selbstbestimmung erscheinen als natürlich gegeben, nicht als in Bildungsinstitutionen gefördert.

An Stelle von Hochschulen werden Formate online-basierter Wissensweitergabe propagiert: Podcasts, Coachings in MasterClasses und die Empfehlung eine Entscheidung zu treffen und *tätig zu werden*. Digitale Geschäftsmodelle werden nicht nur vermittelt – erfolgreiche Modelle werden als anwendbare Systeme angeboten. Solch ein System ist eine Blaupause eines konkreten Geschäftsmodells. Investitionen in eigenes Coaching sind ebenso üblich wie die Generierung ausreichender Einkünfte. Online-Selbstständigkeit sei erlernbar. Entscheidend sei, das *Mindset* zu wechseln – so die stetige Aussage digitaler Nomaden. Dieses Mindset ist gekennzeichnet durch forcierten Individualismus und die Absicherung des Individuums und der eigenen Familie außerhalb staatlicher Strukturen. Im Individualismus wird die Lösung für Probleme bei Individuum gesucht.

Das Einlassen der Individuen auf Plattformen der Internetökonomie zur Generierung finanzieller Sicherheit setzt sich im Bereich der Bildung der eigenen Kinder fort. Für Freilernen und Unschooling werden Online-Angebote privater Anbieter genutzt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Themen Freilernen und Unschooling sowohl in Hinsicht auf Lernprozesse und Bildungserfolg eines Individuums als auch als Komplex von Privatisierung, daten-basierten Geschäftsmodellen, Verlassen des Staates und Vermeidung von Steuerabgaben diskutiert werden können. Bildungserfolg ist wieder an Herkunft geknüpft. In Kommentaren auf Instagram Postings zum Thema *Lernen auf Weltreise* werden in der Regel die Bildungschancen der Kinder weltreisender Familien diskutiert. In Kommentaren der Follower werden Zustimmung zu Freilernen und Unschooling ebenso artikuliert wie Ablehnung in Form des Vorwurfs der Verantwortungslosigkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern. Schule wird oftmals mit pauschalisierenden Bewertungen abgelehnt, etwa, *Schüler*innen müssten sich grundsätzlich anpassen*. Vorbereitungen auf

den mittleren Bildungsabschluss als schulexterne Prüfung in Deutschland und auf Externistenprüfungen in Österreich werden in Instagram Posting und YouTube Videos von Eltern und Jugendlichen dokumentiert. Während der Erfolg der eigenen Kinder im Fokus steht, werden Steuerabgaben als Selbstständige trotz teilweise hoher Einkommen so weit wie möglich vermieden, womit letztendlich die Finanzierung staatlicher Aufgaben wie Schule unter Druck gerät. In diesem Komplex wirkt das Verlassen des Staates nicht nur auf den Bildungserfolg der eigenen Kinder, sondern auch auf die Gesellschaft zurück.

6 Konsequenzen für Bildungsinstitutionen

Bildung und Lernen haben für digitale Nomaden einen hohen Wert. Praktisches Wissen, praxisnahes Lernen im Alltag, in guter Beziehung zu den eigenen Kindern zu stehen, *ins Tun kommen*, die eigene Zukunft herzustellen durch Eigenverantwortung, Eigenständigkeit, Entscheidungsfreudigkeit und selbstbestimmtes Handeln, spiegeln weit geteilte Anliegen wider. Neben dem Lernen von Grundlagen wie Mathematik, Lesen und Schreiben, schreiben Reisefamilien der Schule auch soziales Lernen sowie Motivierung zum Lernen zu. Bildungsinstitutionen stünden jedoch freiem und selbstbestimmtem Lernen im Weg. Die weltreisenden Familien in der Studie suchen immer wieder die Gemeinschaft mit anderen Familien auf, koordinieren temporäre Gemeinschaftlichkeit um soziales Lernen der Kinder zu ermöglichen. Jahresrhythmen des Reisens werden soweit abgestimmt, dass sich Familien wiederholt an Orten weltweit treffen (zum Beispiel zwischen Januar und März auf einer der thailändischen Inseln mit gemeinsamer Weiterreise nach Bali, sobald die Touristenvisa abgelaufen sind). Unterricht wird von den Eltern selbst vorbereitet, Arbeitsblätter werden gesucht und selbst gestaltet, Eltern orientieren sich am Lehrplan oder aber vertrauen in die eigenständige Entwicklung der Kinder. Betreuung wird gemeinsam mit anderen Familien organisiert, privater Kinderbetreuung und temporären privaten Lehrer*innen anvertraut, häufig werden kommerzielle Online-Angebote (für individuelle Lernprozesse) genutzt. Es ist nicht fehlende Soziabilität, sondern deren Individualisierung und Privatisierung, die im Gegensatz zu formalen Bildungsinstitutionen steht. In einer Instagramstory formuliert ein online-selbstständiger Vater: *Für meine eigene Selbstständigkeit ist es legitim und produktiv, mir meine sozialen Kontakte auswählen zu können. Und ebenso sollen auch meine Kinder nicht in einer Gruppe lernen müssen, mit anderen, die sie selbst nicht mögen.* Trotz des Reisens wird

das Vermeiden von Heterogenitätserfahrung als essentiell für persönlichen Erfolg und Lebensglück erklärt: *Du bist der Durchschnitt der fünf Menschen mit denen du die meiste Zeit verbringst*, rät ein digitaler Nomade mit zentraler Position in der DNX Community in einem Facebook Live Video, man möge *nur mit den Menschen kommunizieren, die auf der eigenen Wellenlänge sind*. Instagramaccounts werden geführt, um zu inspirieren.

Das Verhältnis von Privatisierung und Staatlichkeit wird im Prozess der Digitalisierung zunehmend thematisiert. Dabei steht die Rolle und Verantwortung von Intermediären in Bezug auf Kommunikationsfreiheiten auf der Agenda von Politik und Öffentlichkeit (vgl. Möller, im Erscheinen). Von digitalen Nomaden wird das Verhältnis von Privatisierung und Staatlichkeit auch in Bezug auf Bildung und Erziehung diskutiert. Dies betrifft die Legitimation von Schulpflicht und die Notwendigkeit von Hochschulen.

Wie können staatliche Bildungsinstitutionen auf diese Form der Digitalisierung, Individualisierung und Privatisierung antworten? Viele Konzepte digitaler Bildung fokussieren auf die Kompetenzen von Individuen. Der Beitrag möchte aber anders fragen: Welche Form der Digitalisierung befördert demokratische Praxis? Wie sollen Schulen und Hochschulen als öffentliche Institutionen gestaltet werden? Die Antwort liegt nicht alleine in den Bildungsinhalten und individuellen Kompetenzen, sondern auch in den verschiedenen Formen der Digitalisierung.

In Konzepten digitaler Bildung erscheint Digitalisierung zumeist als neutrales, funktionales und transparentes Werkzeug sowie als Gegenstand. Die Strategie der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt* bestimmt in ihrer Präambel:

„Für den schulischen Bereich gilt, dass das Lehren und Lernen in der digitalen Welt dem Primat des Pädagogischen – also dem Bildungs- und Erziehungsauftrag – folgen muss. Das heißt, dass die Berücksichtigung des digitalen Wandels dem Ziel dient, die aktuellen bildungspolitischen Leitlinien zu ergänzen und durch Veränderungen bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Lernprozessen die Stärkung der Selbstständigkeit zu fördern und individuelle Potenziale innerhalb einer inklusiven Bildung auch durch Nutzung digitaler Lernumgebungen besser zur Entfaltung bringen zu können.“ (KMK 2017: 9).

Die Strategie definiert Kompetenzen, die am Individuum orientiert sind. Die beiden in Abschnitt 4 dargelegten Entwicklungslinien des Netzes sind nur grob skizziert, nicht klar voneinander trennbar und nicht vollständig. Aber es wurde deutlich, dass sie nicht neutral sind. Entgegen der Vorstellung von digitalem Wandel als universaler und unidirektionaler Entwicklung ist Digitalisierung ein politischer Prozess sowohl der Individualisierung und Entstaatlichung als auch der Entwicklung neuer Formen demokratischer Praxis. Bildungsinstitutionen müssen sich zu beiden Entwicklungslinien verhalten. Folgen sie der Logik der ersten Entwicklungslinie, so würden sie entbehrlich oder geraten unter

Druck. Die Idee, die hier verfolgt wird, ist eine andere: Staatliche Institutionen könnten Räume sein, in denen Alternativen exploriert werden, d.h. neue Formen demokratischer und emanzipativer Praxis erprobt und entwickelt werden; Räume, in denen neue Formen des (digitalen) Wirtschaftens und Zusammenlebens entworfen werden. Dies sollte nicht in Projekten stattfinden, sondern in und durch die Strukturen der Institutionen selbst.

Digitale Medien können Lernprozesse nicht nur individualisieren. Lernumgebungen wie das von Marlene Scardamalia und Carl Bereiter 1983 entwickelte Computerprogramm CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments) wollen neue epistemische Formen ermöglichen. In dieser Forschungstradition wird Lernen als kollektiver Prozess gefasst und Kollaboration als „mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together“ (Dillenbourg 1999: 9). Während in kooperativen Prozessen Aufgaben (hierarchisch) in voneinander unabhängige Subtasks heruntergebrochen werden, die individuell abgearbeitet und später integriert werden, wird in kollaborativen Prozessen die Gruppe als kollektive kognitive Kapazität gesehen. Die kognitiven Prozesse werden „(heterarchically) divided into intertwined layers“ (Dillenbourg et al. 1995). Einige der Arbeiten der CSCL Forschung²⁶ vollzogen einen Wechsel von kognitivistischen hin zu sozial-konstruktivistischen Ansätzen (vgl. Dillenbourg et al. 1996; Baker/De Vries/Lund 1999; Andriessen/Baker 2014). Konzepte des kollaborativ forschenden und wissensgenerierenden technologiebasierten Lernens wie Knowledge Building (Scardamalia/Bereiter 2006) und Progressive Inquiry (Muukkonen/Lakkala/Hakkarainen 2009) sind zumindest in Deutschland bisher kaum in Schulen und Hochschulen gelangt. Sie ermöglichen die Erfahrung, Fragen und Wissen gemeinsam zu generieren, zu hegen und zu pflegen.

Ein im Entstehen befindliches Konzept ist das der *Radical Digital Citizenship*. Es versteht Digitalisierung, Technologie, Staatsbürgerschaft und netzbasierte soziale Beziehungen grundsätzlich als politisch. Emanzipative technologiebasierte Praktiken, die auf Gleichheit und Gerechtigkeit zielen, sollen entwickelt und gefördert werden. Über *digital* zu sprechen mache keinen Sinn, so Emejulu und McGregor (2019), denn man spreche immer über politisches und ökonomisches. Auch Tim Berners-Lee betont eine politische und

26 CSCL ist eine etablierte wissenschaftliche Community: „The International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL), held bi-annually since 1995, focuses on issues related to learning through collaboration and promoting productive collaborative discourse with the help of the computer and other communications technologies“ <https://www.isls.org/conferences/cscl>.

emanzipative Dimension: Programmieren Lernen soll zur Vision der Re-Demokratisierung und Dezentralisierung des Netzes beitragen.²⁷ Während Computational Thinking in Curricula und pädagogischen Programmen meist als neutral, als kognitives und generalisierbares Modell verstanden wird, steht seine Idee in der Tradition, Technologie als Kraft für Veränderung zu verstehen (technology as a force).²⁸ Tim Berners-Lees Vorschlag verweist darauf, dass Technologien und das Internet als technische Infrastruktur nicht natürlich gegeben, sondern gestaltet sind und somit auch anders gestaltet werden können. Gestaltung ist immer auch politisch. Programmieren und Softwareentwicklung sind situierte soziale und politische Praktiken.

Neben der Form der Digitalisierung, die in Bildungsinstitutionen realisiert wird, können Bildungsinhalte dazu beitragen, ein naturalistisches Technologieverständnis zu überwinden. Zum Beispiel: die Struktur des offenen Netzes verstehen; Plattformen von offenen Protokollen unterscheiden; Informatisierung und Datafizierung als gesellschaftliche Frage behandeln; Verantwortung und gesellschaftliche Auswirkung von Intermediären²⁹ diskutieren; die sozialen Implikationen technologischer Entwicklungen sowie Regulierung und ihre (auch unintendierten) Folgen betrachten; Technologien als gestaltbar kennen lernen und die konstitutive Verwobenheit von Technologien und sozialer Praktik verstehen.

7 Fazit: Formen der Transformation und Subjektivierung

Wie lässt sich die erlebte Autonomie, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung digitaler Nomaden bei gleichzeitigem Einlassen auf die Plattformen der Internetökonomie erklären? Während die Algorithmen, Strukturen und datenbasierten Entscheidungen der Plattformen nicht demokratisch legitimiert und in großen Teilen intransparent sind, erscheinen digitalen Nomaden gleichzeitig Eigenverantwortung, Selbstbestimmung und Mitbestimmung innerhalb der Gesellschaft und Schule nicht realisierbar. Worauf könnten die Praktiken digitaler Nomaden eine Antwort sein? Was Fred Turner als *New Economy* bezeichnet, wurde für Einzelne und Familien zunächst zum Problem und dann – so die

27 Das Projekt Solid schafft neue Strukturen im Netz, um die Kontrolle über die Daten den Nutzer*innen zurück zu geben: "Developers have always had a certain amount of revolutionary spirit" (Brooker 2018).

28 Ebenso werden Lerntechnologien als objektiv und funktional dargestellt – es müssten nur die Kompetenz zur Nutzung erworben werden. Das ist im Prinzip ein ähnlich naturalistisches und unpolitisches Technikverständnis (vgl. Lynch 2016).

29 Algorithmisch-getriebene Unternehmungen erstellen keine eigenen Inhalte.

Interpretation hier – selbst wiederum zur Antwort auf eben dieses Problem. Insbesondere in den Social Media Accounts von Familien wird immer wieder der Druck auf die Individuen in ihrem Leben vor der Online-Selbstständigkeit und open-end Weltreise artikuliert. *Wir haben die Sicherheit des deutschen Staates verlassen, da wir von dieser Sicherheit ohnehin nicht profitieren konnten. Mit unseren Studienabschlüssen in den Geisteswissenschaften ist ein Job nicht sicher, ein Kindergartenplatz in Berlin nicht verlässlich verfügbar, bzw. der Arbeitsplatz nicht flexibel genug, wenn das Kind morgens mal nicht in den Kindergarten will*, schreibt eine Familie auf ihrem Instagram Account. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein zentrales Thema unter weltreisenden Familien. Mit der Entwicklung der New Economy seit den 90er Jahren wurden Flexibilität, Mobilität, zielorientiertes Arbeiten und Eigenverantwortung von Arbeitnehmer*innen erwartet. Diese Erwartungen und zunehmende Belastung wird von Individuen und Familien nun beantwortet mit dem selbstgesetzten Anspruch flexibel, mobil und eigenverantwortlich zu sein – erweitert noch um die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse und den Wunsch, Entscheidungen individuell und spontan treffen zu können. Schon Kindern wird zuge-
traut, selbst über Kindergarten- und Schulbesuch zu entscheiden. Fehlende Familienzeit mindestens eines Elternteils, Burnout, die als Hamsterrad empfundene Angestelltentätigkeit, Überstunden im Marketing, als sinnlos erlebte Jobs, Unvereinbarkeit von Schichtdienst in der Pflege und Betreuung der Kinder, Schwierigkeiten die Familie finanzieren zu können, der Wunsch nach weiteren Kindern, *Flucht vor nasskaltem Wetter* und der Wunsch nach Wärme ganzjährig, die Angst nicht durch den Staat abgesichert zu sein, Spielen im Freien, der Wunsch beider Partner*innen eine enge Beziehung zu den Kindern aufzubauen, das Erleben produktiver Eigenverantwortung, die Erfahrung sich auf sich selbst verlassen zu können, aber auch, sich nicht an Regeln halten zu wollen und *Zugriff auf die ganze Welt zu haben*, sind genannte Gründe für Online-Selbstständigkeit und ein staatenfreies Leben.

Die Lösung besteht darin, in der Logik der New Economy zu verbleiben, diese für sich zu wenden und das Selbst als Unternehmung zu verstehen – in Angewiesenheit auf privatwirtschaftliche Plattformen, die bezüglich innovativer Geschäftsmodelle, Denkweisen und Menschenbild zum Vorbild werden. Die Plattformen bieten Strukturen und Fundament zur Realisierung des Lebensmodells. In dieser Konstellation stellt sich, so könnte man kurzgefasst interpretieren, die eigentliche Zumutung an Arbeitnehmer*innen „to become entrepreneurs, moving flexibly from place to place, sliding in and out of collaborative teams, building their knowledge bases and skill sets in a process of constant self-education“ (Turner 2006: 7) als Form der Befreiung und Selbstbestimmung dar. Der ganzheitliche Lebensstil, der Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung, Spiritualität und Wachstum, *tätig zu werden und die eigene*

Zukunft zu gestalten, das eigene Handeln als wirksam zu erleben, stehen im Zusammenhang mit permanentem Selbstmanagement und verinnerlichter Selbstoptimierung. Digitale Nomaden steigen aus Arbeitsbelastung und New Economy nicht aus. Arbeit und Wachstum werden auch auf die eigene Person gerichtet. Eine digitale Nomadin bezeichnet sich als *Vollzeitmama mit 100% Business*, eine andere möchte *beste Mutter und Partnerin* werden. Praktiken der Selbstliebe und Meditation dienen der Stressbewältigung und Fokussierung. Je stärker digitale Nomaden an Konzepten von Individuum und Autonomie festhalten, desto mehr müssen sie Plattformen als natürliche Grundlage, als universale Infrastruktur und neutrales Werkzeug verstehen.

Der unverfälschte Kern der eigenen Identität, frei von gesellschaftlichen Erwartungen und Glaubenssätzen, wird zur unhinterfragbaren und feststehenden Orientierungsinstanz und *Wahrheit*. Selbstständigkeit, persönliches Wachstum und Kinderbetreuung werden laufend koordiniert und optimiert: die Aufteilung in Familienzeit, Arbeitszeit, Lernzeit, Zeit für Meditation, Fitness und Erzielung von Reichweite gelingen nur durch untereinander abgestimmte und gut strukturiert Tagesabläufe. Digitale Nomaden werden zu dem, vor was sie fliehen, ohne zur Lösung der erlebten Probleme innerhalb der Gesellschaft beizutragen. Denn die Lösung wird in jedem Einzelnen gesehen. Bildungschancen der Kinder sind an deren Herkunft gekoppelt.

Kritisch betrachtet ist die Lebensweise nicht frei von Gesellschaft, denn sie wirkt auf die Gesellschaft zurück. Der Druck wird letztendlich verstärkt, denn aus der Logik der New Economy steigen digitale Nomaden nicht aus. Die Online-Geschäftsmodelle sind auf (währungsstarke) Märkte angewiesen, ebenso wie auf Infrastrukturen, auf die Logistik des Versands durch Amazon und letztendlich auf Paketbot*innen. Das Amazon FBA Modell sieht vor, die Präsentation eines einzigen Produkts für das Listing auf Amazon zu optimieren, was ein Händler vor Ort mit einem ganzen Produktsortiment nicht leisten kann. Die Online-Tätigkeiten nutzen ganze Ökologien datenbasierter Technologien und weiten damit Plattformökonomie, Datenmonopolie und Machtungleichheiten weiter aus. Die Bedingungen einer Anstellung in Deutschland werden abgelehnt während Geoarbitrage gleichzeitig auf einen funktionierenden währungsstarken Markt angewiesen ist. Geoarbitrage ist in seiner inhärenten Logik an weltweiter Ungleichheit und deren Aufrechterhaltung interessiert.

Die Digitalisierung und Kulturalisierung aller Lebensbereiche erhöht Optionen und erfordert laufend Entscheidungen (Reckwitz 2017, Stalder 2016). Dies üben digitale Nomaden ein. *Entscheidungen treffen wir immer schneller, zum Beispiel, die Firma in Malaysia anzumelden oder den weiteren Reiseweg jeweils spontan zu bestimmen*. Entscheidungen werden schnell und kurzfristig

getroffen und an den Bedürfnissen der Individuen, bzw. eigenen Familien orientiert,³⁰ *so dass sie für alle in der Familie stimmig sind*. Die kulturelle Praktik digitaler Nomaden kann als die Exploration neuer Lebensmodelle verstanden werden. Ob die Lebensmodelle transformativ innerhalb gegenwärtiger Logiken sind oder aber ob sie gegenwärtige Logiken überwinden, erfordert die Unterscheidung von zwei Formen der Transformation:

„The transformative moments of practice thereby can unfold in two different directions, they can be directed towards the re-enforcement of explicated rules, standards, and codified bodies of knowledge, or they can be geared towards the practical enactment of qualitatively new forms of interaction and experience that account for alternative knowledge, rules, values, and aesthetic criteria“ (Richter/Allert eingereicht).

Die Praktik ortonabhängiger Online-Selbstständigkeit ist politisch. In den Aspekten, in denen digitale Nomaden Regeln und Strukturen nutzen und ausreizen, bestärken sie ebendiese Regeln und somit gegenwärtige Logiken. Die Bedeutung des Lebensmodells lässt sich nicht in der Anzahl der Individuen beziffern, die es realisieren, sondern in der zunehmenden Verbreitung eines forcierten Individualismus und in konstitutiver Verwobenheit mit Plattformen. Die Bedeutung liegt in der Individualisierung der New Economy, im Liberitären als Lebensmodell und letztendlich in der Ausweitung dieser Form der Digitalisierung.

Mit unterschiedlichen Formen der Digitalisierung sind je unterschiedliche Subjektivierungen verbunden. Digitalisierung ist insofern nicht nur Werkzeug und Gegenstand, sondern auch Kultur (Jörissen 2009). Die verschiedenen Entwicklungslinien und Formen der Digitalisierung zeigen, dass diese Kultur keine einheitliche ist. Digitale Nomaden stellen in dieser Perspektive eine Subjektivierungsform dar. Die Kategorien Freiheit, Autonomie und Individuum werden von digitalen Nomaden als ontologisch und essentiell vorausgesetzt, sind jedoch zutiefst kulturell erzeugt.³¹ Auch Plattformen und Datenkapitalismus fokussieren mit den Methoden des Tracking und der Personalisierung auf das Individuum und (re-)produzieren mit dieser Praktik laufend ebendieses Konzept von Individuum und somit die Subjektivierungsform digitaler Nomaden.³² Bildungsinstitutionen stehen vor der Frage, wie sie auf Individualisierung, Privatisierung, Entstaatlichung und Internetökonomie reagieren. Sie

30 Dazu gehört etwa das Bemühen um ein Visum für Thailand trotz One-Way-Ticket um die Weiterreise jederzeit neu bestimmen zu können. Das Wissen welche Botschaft solch ein Visum zügig ausstellt, wird untereinander ausgetauscht.

31 Diese Begriffe werden im Posthumanismus neu bestimmt, bzw. hinterfragt.

32 Nayantara Ranganathan betont auf der transmediale 2019, dass Tracking auch andere Möglichkeiten bietet. So könnte Facebook beispielsweise ein Verständnis dafür schaffen, was kollektiv geteilt wird <https://transmediale.de/de/content/nayantara-ranganathan-during-the-panel-affects-ex-machina-unboxing-social-data-algorithms-at>.

können Lösungen innerhalb dieser Form der Digitalisierung suchen (z.B. Lernprozesse in Schule zunehmend individualisieren), oder aber andere Formen der Digitalisierung in den Blick nehmen. Sie können Räume bereitstellen, in denen etwas möglich wird, das außerhalb von Institutionen und Staatlichkeit schwerer realisierbar ist. Das kann sein, qualitativ neue Formen der Interaktion, der emanzipativen, demokratischen und epistemischen Praxis gemeinschaftlich zu erzeugen und zu erproben.

Literatur

- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2018): Perspectives on Data and Practices. Web-Sci'18: 10th ACM Conference on Web Science. Amsterdam, Netherlands. DOI: 10.1145/3201064.3201109.
- Andriessen, Jerry/Baker, Michael (2014): Arguing to Learn. In: Sawyer, Keith (Hrsg.): Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, S. 439-460.
- Baker, Michael/De Vries, Erica/Lund, Kristine (1999): Designing computer-mediated epistemic interactions. AIED'99: 9th International Conference on Artificial Intelligence in Education, Le Mans, France. IOS Press, S. 139-146.
- Brooker, Katrina (29.9.2018): Exclusive: Tim Berners-Lee tells us his radical new plan to upend the World Wide Web. <https://www.fastcompany.com/90243936/exclusive-tim-berners-lee-tells-us-his-radical-new-plan-to-upend-the-world-wide-web> [Zugriff: 21.1.2019].
- Bryant, Susan/Forte, Andrea/Bruckman, Amy (2005): Becoming Wikipedian. Transformation of Participation in a Collaborative Online Encyclopedia. GROUP'05 (ACM), November 6-9, 2005, Sanibel Island, Florida, USA.
- de Lagasnerie, Geoffroy (2015) Die Kunst der Revolte. Snowden, Assage, Manning. Berlin: Suhrkamp.
- Dillenbourg, Pierre (1999): What do you mean by 'collaborative learning?' In: Dillenbourg, Pierre (Hrsg.): Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, S. 1-19.
- Dillenbourg, Pierre/Baker, Michael, Blaye, Agnès/O'Malley, Claire (1995): The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, Hans/Reimann, Peter (Hrsg.): Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Elsevier, S. 189-211.
- Emejulu, Akwugo/McGregor, Callum (2019): Towards a radical digital citizenship in digital education, Critical Studies in Education, 60, 1, S. 131-147.
- Gilbert, Jeremy (2013): Common Ground. Democracy and Collectivity in an Age of Individualism. London: Pluto Press.
- Holt, John/Farenga, Patrick (2009): Bildung in Freiheit. Das John-Holt-Buch zum eigenständigen Lernen. Bremen: Genius Verlag.

- Hörning, Karl Heinz (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Jörissen, Benjamin/Meyer Torsten (Hrsg.): *Subjekt – Medium – Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 215-233.
- Kleinwächter, Wolfgang (2004): Macht und Geld im Cyberspace. Wie der Weltgipfel zur Informationsgesellschaft (WSIS) die Weichen für die Zukunft stellt. Hannover: Heise.
- Kuzheleva-Sagan, Irina (2018): Die Kultur von digitalen Nomaden im Kontext der Ontologie der Netzwerkgesellschaft und Kultursemiotik. In: *Zeitschrift für Semiotik*; 37, 3-4. DOI: <https://doi.org/10.14464/zsem.v37i3-4.392>
- Lessig, Lawrence (2006): *Code and other laws of cyberspace*. New York: Basic Books.
- Lynch, T.L. (2016): Below the screen. *English Journal*, 106, 3, 92-94.
- Möller, Christian (im Erscheinen). Das Sagen im Internet: Das UN Internet Governance Forum (IGF) und Kommunikationsfreiheit Online.
- Muukkonen, Hanni/Lakkala, Minna/Hakkarainen, Kai (2009): Technology-Enhanced Progressive Inquiry in Higher Education. In: Khosrow-Pour, Mehdi (Hrsg.): *Encyclopedia of Information Science and Technology I-V*. 2nd edition. Hershey, PA: Information Science Reference, S. 3714-3720.
- Orlikowski, Wanda (2007): Sociomaterial Practices. Exploring Technology at Work, In: *Organization Studies* 28, 9, S. 1435-1448.
- Reichelt, Norma/Bussian, Christine/Richter, Christoph/Allert, Heidrun/Raffel, Lars (2019): Collaboration on a Massive Scale - Conceptual Implications of the Crowd. In: *Proceedings of the 13th International Conference on Computer-Supported Learning*, June 17-21, 2019, Lyon, France.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten - Zum Strukturwandel der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (eingereicht): Critical Incidents as a Participatory Research Approach for Transformative Cultural Practices. In: *UNITWIN - second yearbook on Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development*.
- Rotter, Frank (1988): *Bürokratisches und künstlerisches Handeln. Eine Studie zur Kultursoziologie*. Freiburg: Karl Alber.
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (2006): Knowledge building. Theory, pedagogy, and technology. In: Sawyer, Keith (Hrsg.): *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, S. 97–115.
- Seymour, Nicole (2013): *Strange Natures. Futurity, Empathy, and the Queer Ecological Imagination*. Champaign: University of Illinois Press.
- Suchman, Lucy (2002): Practice-Based Design of Information Systems. Notes from the Hyperdeveloped World. In: *The Information Society: An International Journal*, 18, 2, S. 139-144.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Turner, Fred (2006): *From Counterculture to Cyberculture. Stewart Brand, the Whole Earth Network, and the Rise of Digital Utopianism*. Chicago: The University of Chicago Press.

Volkart, Yvonne (2018): Techno-Öko-Feminismus. Unmenschliche Empfindungen in technoplanetarischen Schichten. In: Sollfrank, Cornelia (Hrsg.): Die schönen Kriegerinnen - Technofeministische Praxis im 21. Jahrhundert. Wien: transversal texts, S. 167-202.

Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten

Manuel Zahn

Der Beitrag stellt aus medienbildungstheoretischer Perspektive einige Überlegungen zu ästhetischer Praxis als medienkritischer Praxis in der digitalen Medienkultur zu Diskussion. Ästhetische Praxis als medienkritische Praxis wird dabei als eine *reflexiv-transformative Praxis in/mit/durch Medien* beschrieben und nicht länger – wie noch in vielen vorliegenden Konzepten von Medienkompetenz und Medienbildung – als eine distanzierte, selbstreflexive, begrifflich-rationale Kritik *der Medien*, der Medienkultur oder des Mediengebrauchs, mit dem Ziel eines souveränen und damit instrumentellen Gebrauchs von Medien. Für die theoretische Beschreibung und Plausibilisierung des vorgeschlagenen Verständnisses kritischer ästhetischer Praxis muss in aller Konsequenz eine handlungstheoretische Perspektive auf den Umgang mit Medien und Technik sowie auf Medienkritik zugunsten einer relationalen, sozio-materiellen Perspektive aufgegeben werden. Subjekte handeln in dieser Perspektive nicht länger (nur) intentional mit Medien, sondern sie *werden* als Subjekte zuallererst in Beziehung zu Medien, zu technischen Objekten, in medialen Dispositiven, die jedoch wiederum nicht deterministisch auf sie wirken, sondern in denen die Subjekte selber performativ für deren (dys-)funktionieren mitverantwortlich sind, sie deren bruchloses oder eben auch brüchiges Funktionieren mitgestalten. Ästhetische Praxis hat das Potential sowohl das Eingebunden-Sein des Menschen in seine gesellschaftliche und medienkulturelle Umwelt, in mediale Dispositive als auch deren Funktionieren aufzuzeigen, anzuspüren, zu befragen, zu durchkreuzen sowie zu subvertieren und letztlich auch experimentell neue, andere Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Handlungsmöglichkeiten in den medialen Dispositiven hervorzubringen.

1 Einleitung

Kritik ist ein dynamisches Projekt, das seine eigene Dynamik nicht beherrscht, sondern sich, wie Michel Foucault (1992: 8) sagt, unablässig formiere und von neuem entstehe. Das leuchtet insofern intuitiv ein, da Kritik, die in ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingelagert und unhintergebar verstrickt ist, sich auch mit den gesellschaftlichen Transformationsdynamiken verändert und als solche immer wieder von neuem begrifflich-theoretisch bestimmt werden muss. Vor diesen Hintergrund geht es mir in diesem Text in bildungstheoretischer Perspektive um einen (ersten) Bestimmungsversuch von ästhetischer Praxis als Kritik.

Dieser Versuch ist gerahmt und motiviert von jüngeren Forschungen zu aktuellen Formen ästhetischer Praxis als Medienkritik. Sie stehen in engem Zusammenhang zum Forschungsschwerpunkt *Post-Internet Arts Education* am Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln, zu dem ich seit Ende 2016 zusammen mit meinen Kölner Kolleg*innen arbeite¹. Unter dem Begriff der *Post-Internet Art* versammelt die Kunstkritik Künstler*innen und Kunstwerke, die vom Lebensgefühl, der Kommunikation und der Ästhetik in Zeiten des Internets handeln. Das „Post“ bezieht sich also gerade *nicht* auf eine Kunst *nach* oder *jenseits* des Internets, sondern vielmehr auf künstlerische Arbeiten und Künstler*innen, die sehr selbstverständlich mit der vernetzten digitalen Medialität, ihrer Ästhetik, den entsprechenden symbolischen Formen sowie den veränderten Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen umgehen. Die digitalen Daten (Bilder, Zeichen, Töne, Sounds, etc.), die symbolischen Codes der Darstellungs- und Inszenierungsweisen des Internet, insb. der Sozialmedien, der Popkultur, der Wissensinstitutionen und Massenmedien, der Werbung und des Corporate Designs dienen nicht nur als unerschöpflicher Fundus und Forschungsgegenstand ihrer Arbeiten, sie, insbesondere die verschiedenen Sozialmedien, sind gleichsam auch Plattformen ihrer Selbstdarstellung sowie der Kommunikation, Kollaboration, der Verbreitung und Diskussion ihrer Arbeiten.

Bei der Lektüre von Kritiken und Publikationen zu den Künstler*innen der *Post-Internet Art* stößt man immer wieder auf Aussagen, die den Künstler*innen und ihren Arbeiten häufig – und meines Erachtens allzu schnell – eine

1 Der Forschungsschwerpunkt *Post-Internet Arts Education* am Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln nimmt die stark gewandelten Bedingungen für die Kunstpädagogik und die kulturelle Medienbildung im Horizont des *Internet State of Mind* (Chan 2011) in den Blick und setzt sich zum Ziel, Konsequenzen für Praxis und Theorie der Bildung in Auseinandersetzung mit Künsten und Medien im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert zu entwickeln. Er wurde 2015 von Torsten Meyer, Kristin Klein, Gila Kolb und Konstanze Schütze initiiert. Für mehr Informationen siehe <http://piaer.net> [Zugriff: 21.6.2019].

affirmative Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu- und gleichsam eine kritische Haltung absprechen – was für einige Arbeiten und Künstler*innen wohl auch gelten mag (vgl. Heiser 2015), aber sicher nicht für alle. Die dichotome Argumentationslogik dieser Aussagen folgt dabei einem philosophischen Begriff von Kritik, wie er in der Aufklärung entwickelt wurde und der sich eben stark von Affirmation abgrenzt, selbige ausschließt und stattdessen mit Negation und autonomer Selbstreflexion operiert.

Die Rede vom affirmativen und unkritischen Wirklichkeitsverhältnis zeitgenössischer Künstler*innen der *Post-Internet Art* interessiert mich in bildungstheoretischer Perspektive als Symptom einer Verschiebung und Transformation von Subjektformen und Subjektivierungsprozessen in der digitalen Medienkultur. Leitende These dabei ist, dass der im professionellen Kunstdiskurs in Anschlag gebrachte Begriff der Kritik noch ein Überbleibsel eines klassischen Verständnisses von Bildung ist, das allerdings zur Beschreibung und Deutung gegenwärtiger ästhetischer kritischer Praxen und damit in Verbindung stehender Subjektivierungsprozesse nicht mehr hinreicht.

Diese These lässt sich in Bezug auf die transformatorische Bildungstheorie stützen. Deren grundlegende Annahme lautet, dass gesellschaftliche und medienkulturelle Transformationsdynamiken auch die individuellen Bildungsprozesse verändern, die sich in gesellschaftlichen, medienkulturellen Milieus vollziehen (vgl. bspw. Friedrichs/Sanders 2002; Koller/Marotzki/Sanders 2007; Koller 2012 oder Jörissen/Marotzki 2009). Diese wurde zuletzt in medialogischer Perspektive durch Jörissen/Meyer (2015) aktualisiert; sie spitzen die These zu, wenn sie schreiben: „Veränderte Medialität führt zu veränderter Subjektivität“ (ebd.: 7). Mit anderen Worten: Nichts ist so gravierend für das Selbstverständnis einer Gesellschaft wie deren mediale Infrastrukturen. Die mit der Einführung des Computers fortschreitende Digitalisierung ist in dieser Perspektive ein Prozess, der tief in die gesellschaftlichen Verhältnisse und gleichsam in die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen eingreift, indem er sowohl Subjektkonfigurationen, Identität, Gedächtnispraktiken, soziale Konfigurationen, Arten und Weisen der Kommunikation sowie kritische Bezugnahmen auf Kultur verändert, um hier nur einige Beispiele zu nennen.

Ändern sich gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen von empirischen Subjektivierungs- und Bildungsprozessen, so ändern sich auch die Bedingungen für die theoretischen Begriffe, die solche Prozesse zu beschreiben suchen. Dementsprechend stellt sich die Frage: Reichen die bestehenden Begriffe und theoretischen Beschreibungsangebote aus, um Bildungsprozesse in der digitalvernetzten Medienkultur angemessen zu beobachten und zu beschreiben?

Ich widme mich in meiner aktuellen Forschung dieser Frage insbesondere am Begriff der Medienkritik. Der Begriff der Kritik ist seit Immanuel Kants Konzeption von Bildung (als Projekt der Aufklärung) ein zentrales Element

vieler folgender Bildungskonzeptionen und auch von jüngeren Kompetenztheorien. Ungeachtet seiner zahlreichen philosophischen und bildungsphilosophischen Problematisierungen (vgl. bspw. Schäfer 2004) ist Kritik bzw. Medienkritik auch in den vorliegenden Theorien der Medienbildung und der Medienkompetenz ein grundlegender – wenngleich manchmal nur implizit mitverhandelter – Bestandteil (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, Groeben/Hurrelmann 2002) und wurde auch jüngst nochmals im medienpädagogischen Diskurs prominent diskutiert (vgl. Niesyto/Moser 2018). Dem traditionellen Begriffsverständnis von Kritik folgend, konzipieren viele vorliegende Theorien der Medienbildung und -kompetenz Medienkritik als einen distanzierten Umgang mit Medien, der darauf abzielt, deren Darstellungs- und Kommunikationsverfahren zu entschlüsseln und zu verstehen². Dieser Kritikbegriff muss aber angesichts sowohl zeitgenössischer künstlerischer Praxis, als auch jugend- und popkultureller ästhetischer Medienpraktiken befragt werden, die insbesondere auf Nähe, Immersion, Vernetzung, Serialität, Kooperation und Kollaboration und nicht länger auf Distanzierung, Vereinzelung und individuelles kognitives Verstehen abzielen (vgl. Gerlitz 2017). Daraus ergeben sich folgende leitende Fragen: Welche weiteren theoretischen Konzepte liegen vor, um die kritischen Praktiken der Menschen in Bezug auf Medien zu beobachten und zu beschreiben? Wie zeigt sich vor diesem theoretischen Hintergrund Kritik in der aktuellen Medienkultur, wo setzt sie an und wie verfährt sie, worauf bezieht sie sich?

Um auf die skizzierten Probleme und aus ihnen resultierenden Fragen erste Antworten zu formulieren, können wir auf philosophische Vorarbeiten zurückgreifen, denn schon in der kritischen Theorie sowie in der französischen post-strukturalistischen Philosophie liegen komplexere Konzeptionen von Kritik vor als die des aktuellen Kunstdiskurses. Ich werde mich in den weiteren Ausführungen insbesondere auf philosophische Konzepte von Michel Foucault, Gilles Deleuze und Félix Guattari beziehen.

2 Kritik als Praxis der Analyse von Begrenzungen des Wahrnehmens und Denkens sowie der Möglichkeit ihrer Überschreitung

Michel Foucault beschreibt in seinem Vortrag *Was ist Kritik?* (1992) Kritik als eine Praxis, die die Dichotomie von Affirmation und kritischer Bezugnahme

2 Eine Ausnahme bilden hier vereinzelte Aufsätze jüngeren Datums, wie beispielsweise Dander 2014.

auf die gesellschaftliche Wirklichkeit hinter sich lässt. Kritik mündet für Foucault in eine Kunst bzw. in eine Technik ein, die ihr auch zu Grunde liegt: „[D]ie Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd.: 12).³ Welche Praxis aber macht diese Kunst der Kritik aus?

Gegen den alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs konzipiert Foucault Kritik zunächst als eine Praxis, die anstatt Wirklichkeit in gewohnten Formen zu be- oder verurteilen, gerade das Urteil aussetzt. Ähnliches findet sich zwar schon bei Immanuel Kant, wenn er schreibt: „Die kritische Methode suspendiert das Urtheil“, allerdings nicht ohne weiter auszuführen, dass diese Aussetzung nur mit einem Ziel geschehe: „Die kritische Methode suspendiert das Urtheil in Hofnung dazu [also zum Urteil, Anm. MZ] zu gelangen.“ (Kant 1963/2008: 459). Judith Butler (2002: 250ff.) betont dagegen in ihrer Lektüre von Foucault, dass Kritik über das Suspendieren, das Aussetzen des Urteils hinausgeht und dass sie genau in dieser Suspension des Urteils nicht wieder zum Urteil zurückkehrt, sondern eine neue Praxis eröffnet – und damit zuallererst andere Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten (und später auch Handlungsmöglichkeiten). Ein Ergebnis davon kann sein, dass dominierende diskursive Ordnungen der Bewertung und Beurteilung selbst sichtbar und adressierbar werden.

Mit anderen Worten: Eine kritische Praxis in Relation zu technologisch, politisch, kulturell geregelten und normalisierten Erkenntnisweisen kann demnach nur unter der Bedingung gelingen, dass sie in diesen Erkenntnisweisen verankert – also auch in Teilen affirmativ – ist und zugleich das Ziel verfolgt, über dieselben hinauszugehen. Kritik sucht, Gewissheiten und Ordnungen zu hinterfragen, auf die sie selbst in diesem Akt zurückgreifen muss.

Zudem unterscheidet Foucault in seinem Vortrag den Begriff der Kritik vom Projekt der Aufklärung; damit verbunden ist die Abwendung vom rein erkenntnistheoretischen kritischen Projekt Kants. Denn das Problem an der Kant'schen Position (und in der Folge vieler wissenschaftlicher Verständnisse von Kritik) bestehe darin, dass er dem kritischen Unternehmen als vorgängige Aufgabe die Erkenntnis der Erkenntnis aufbürde (vgl. Foucault 1992: 18). Geht es Kant also um Kritik als Erkenntnis der Erkenntnis, und vor allem als Erkenntnis der Grenzen der Erkenntnis, so will Foucault die kritische Haltung als Überschreitung genau dieser Grenzen verstanden wissen. Kritische Haltung ist für Foucault dementsprechend eine „Grenzhaltung“, die präzise historische

3 Der Begriff Kunst steht hier in nahem Verhältnis zum griechischen Wort *techne*, so nennt Foucault die Kritik in seinem Vortrag nicht nur eine „Kunst“ und eine „Tugend“, sondern auch eine „Technik“. Damit verweist er auf eine begriffliche Tradition, die auf die ersten Verwendungen des Begriffs Kritik als *kritiké techne*, die Kunst des Unterscheidens zurückreicht. Vgl. dazu bspw. Platons *Politikos* (1991: 260b).

Analysen der jeweiligen gesellschaftlich gesetzten Grenzen mit der beständigen Probe ihrer Überschreitung oder Subversion zusammenführt. Damit wird inmitten der gegebenen, machtvollen sozio-kulturellen, politischen, ökonomischen, technischen sowie medientechnologischen Verhältnisse ein minimaler Freiheitsraum eröffnet, den Foucault (2005: 544ff.) als je konkrete Möglichkeit der Umgestaltung der Verhältnisse versteht. Machtbeziehungen werden in dieser Perspektive zu einem Feld von Möglichkeiten, scheinbare Notwendigkeiten werden in ein Feld von Reversibilität und Potenzialität verwandelt. Zugespitzt formuliert: Foucault beschreibt einerseits, dass man sich im kritischen Unternehmen nie außerhalb von Regeln, von Vorschriften oder anderen machtvollen Kräfteverhältnissen begeben kann, aber er betont andererseits, dass es darum gehe, mit diesen Regeln zu spielen (auch dann, wenn man sie im Kant'schen Sinne noch nicht in Gänze erkannt und verstanden habe), d.h. sie auch zu subvertieren, modifizieren, zu transformieren. Foucault interessiert sich demnach nicht nur für die Elemente und die Regeln, die das gesellschaftliche Spiel der Subjektivierungen konstituieren, sondern vor allen Dingen auch dafür, wie sich diese Regeln verändern lassen.

Die hier mit Foucault skizzierte kritische Praxis ist somit immer eine mediale, eine vielfach vermittelte Praxis. Sie ähnelt strukturell dem, was ich unter ästhetischer Praxis verstehe: eine Praxis, die durch Hingabe an die Sache, und gleichsam durch eine Sensibilisierung auf allen Ebenen der Erfahrung, mithin der Wahrnehmung, der Gefühle und des Denkens, und letztlich auch durch Widerständigkeit gekennzeichnet ist. In der ästhetischen Erfahrung sind wir in unserer Wahrnehmung und dem Denken nicht länger allein darauf ausgerichtet, wie wir eine Situation beurteilen. Wir widerstehen einer ökonomischen Logik und bewerten ein Geschehen, eine Situation nicht danach, welche Ziele und Zwecke wir in ihr verfolgen, welchen Nutzen wir von ihr haben oder was wir in dieser Situation handelnd erreichen können, sondern schenken gerade auch Wahrnehmungen, Empfindungen, Gedanken und Imaginationen Aufmerksamkeit, die in alltäglichen Handlungszusammenhängen meist durch die zuvor genannten Reduktionsmechanismen aus der Wahrnehmung ausgeschlossen werden. Ästhetische Praxen sind damit untrennbar und in einem ganz spezifischen Sinne an die Wahrnehmung gekoppelt. Die Spezifik der Kopplung besteht in einem übenden, reflexiven und letztlich differenzierenden Bezug auf eigene und fremde Wahrnehmungsweisen *in*, *mit* und *durch* die verschiedenen ästhetischen Praktiken. Sie beziehen sich auf die Wahrnehmung *als* Wahrnehmung, untersuchen dieselbe auf ihre Beschaffenheit und Gewordenheit, in Hinblick darauf, was sie gegenüber anderen Formen des Vernehmens und Verstehens vermögen und wie sie unsere Welt- und Selbstverhältnisse mitformen. Damit kommt der ästhetischen Praxis schon auf der Ebene der Wahrnehmung ein kritisches Potential zu. Nicht nur spielt sie

dem ästhetischen Urteilen zu, sondern vielmehr bildet ästhetische Praxis im Sinne Foucaults innerhalb des Feldes der Wahrnehmung neue Wahrnehmungs- und Darstellungsmöglichkeiten aus.

Ästhetische Praxis findet nicht nur im professionellen Feld und Diskurs der Künste statt, sondern kann sich prinzipiell immer, überall und mit jeglichen Gegenständen vollziehen. Jüngere ästhetische, medienästhetische sowie medienökologische Ansätze weiten die Bedeutung ästhetischer Erfahrung und Praxis sogar noch aus, wenn sie wie Jacques Rancière (2006: 25ff.) ihr in politischer Perspektive die Möglichkeit zur *Aufteilung des Sinnlichen* zusprechen, die im komplexen Zusammenspiel und in der Interaktion verschiedener ästhetischer Regime (z.B. Kunst, Politik, Wissenschaft) entsteht. Eine solche Aufteilung erzeugt – neben signifikanten Ausschlüssen – eine sinnliche Gemeinschaft als

„ein Rahmen der Sichtbarkeit und Intelligibilität, der Dinge oder Praktiken unter einer Bedeutung vereint [...]. Eine Gemeinschaft des Sinnlichen entsteht, wenn Raum und Zeit auf eine bestimmte Weise eingeteilt und dadurch Praktiken, Formen der Sichtbarkeit und Verstehensmuster miteinander verknüpft werden.“ (ebd.: 71).

An das Konzept ästhetischer Regime knüpfen wiederum jüngere medienwissenschaftliche Forschungen zur Medienökologie und -ästhetik (zum Teil auch kritisch) an, die, ausgehend von Félix Guattaris Überlegungen zu einem neuen ästhetischen Paradigma der Subjektivitätsforschung, die komplexen Zusammenhänge zwischen technischen Entwicklungen und den Modi menschlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen, ihrem Fühlen und Denken untersuchen (vgl. z.B. Hörl 2011, 2016 und Hörl/Hansen 2013).⁴ Dabei fokussieren diese

4 Ein Paradigma des medienökologischen Denkens ist die radikale Bejahung eines „Relational-Seins“ (Debaise nach Hörl 2016: 39) im Gegensatz zum „Individual-Sein“. Oder um es mit anderen Worten zu sagen: Alles hängt mit allem zusammen, die Leitformel des ökologischen Denkens und der Umweltbewegungen der 1970er Jahre ist heute medienwissenschaftlicher Allgemeinplatz. Das medienökologische Denken geht dementsprechend einher mit einem Medienbegriff, der nicht länger (nur) Einzelmedien erfasst, sondern sich insbesondere für Medienensembles und ganze Netzwerke medientechnologischer Verbindungen interessiert, die sich in ihrem je spezifischen Gebrauch herstellen, stabilisieren, auflösen und umwandeln. Medien werden in dem skizzierten ökologischen Sinne als Infrastrukturen von Wahrnehmungen, Affekten und Handlungen von sowohl menschlichen als auch nicht-menschlichen Akteuren thematisch. Sie ermöglichen, erzwingen und verschließen Verbindungen, Relationen auf vielen Ebenen, wie beispielsweise auf bio- und soziotechnologischer Ebene; zugleich werden Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die an diesen Prozessen beteiligten Akteure verteilt, und man spricht von einer *Environmental Agency*, die weder von Menschen noch von Technologien allein dominiert wird. Diese verteilte Subjektivität, Erfahrung und Handlungsmacht taucht allerdings nicht erst mit der Computertechnologie auf, sondern es lassen sich eine Vielzahl von ökologisch argumentierenden Positionen anführen (z.B. Gilles Deleuze, Félix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Brian Massumi, Jean-Luc Nancy, Gilbert Simondon, Bernard Stiegler), die herausstellen, dass Menschen immer schon in Be-

Untersuchungen eine andere als die klassische Subjektivität, es geht ihnen vielmehr um eine Kartographie von „transpersonalen, nicht-subjektivistischen, präkognitiven und präperzeptiven Gefügen menschlicher und nicht-menschlicher Akteure“ (Hörl/Hansen 2013: 11), die eine Subjektivität produzieren, die nicht länger mit der Vorstellung eines autonom wahrnehmenden und urteilenden Subjekts in Deckung zu bringen ist, sondern eben auch technologisch präfiguriert und miterzeugt wird.⁵

3 Dispositive: Subjektivierung und Agency in medienökologischer Perspektive

Entsprechend der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive thematisieren Ästhetik bzw. ästhetische Praxen nicht (nur) Weisen des Sehens, Hörens, Sagens, Empfindens etc., sondern insbesondere das Hervorbringen und Ereignen von (Nicht-)Hörbarkeit, (Nicht-)Sagbarkeit, (Nicht-)Sichtbarkeit, (Nicht-)Empfindbarkeit etc. und somit das, was sich als Ästhetisches Milieu verstehen lässt⁶. Um die komplexe, auch technische und medientechnologische Vermitteltheit von ästhetischen Milieus und ästhetischer Praxis besser zu verstehen und ihre komplexen Expositionen zu beschreiben, möchte ich mich auf einen weiteren Begriff Foucaults beziehen, der in der Folge von Denkern wie Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze und Giorgio Agamben aufgenommen und weiterentwickelt wurde. Die Rede ist vom Begriff des Dispositivs.

zug auf Techniken und Technologien zu Subjekten wurden und dass uns diese subjektivierenden Teilungs- und Teilhabeprozesse in der gegenwärtigen globalen, digitalvernetzten „Technosphäre“ (vgl. Hörl 2016: 42ff.) in ihrem ganzen Ausmaß deutlicher bewusst werden. Die kulturwissenschaftliche Medienökologie unterscheidet sich dementsprechend von frühen medienökologischen Ansätzen, die in anthropozentrischer Perspektive vor allem die Reduzierung des Mediengebrauchs (insbesondere der Bildschirmmedien) forderten und die bis heute den Begriff der Medienökologie in der Kommunikationswissenschaft, der Medienpädagogik und auch in Teilen der Kunstpädagogik mitbestimmen.

- 5 Die achte Ausgabe der Zeitschrift für Medienwissenschaft zum Thema „Medienästhetik“ (Hörl/Hansen 2013) versammelt einige solcher Kartierungen. Besonders interessant in dem hier vorgestellten Zusammenhang sind die Beiträge von Olga Goriunova zum Verhältnis von Internet-Meme, Hacking und Individuation und von Ralf Junkerjürgen zu *Sweded Movies* als einem Ausdruck partizipativer ästhetischer Medienpraxis.
- 6 Unter Ästhetischen Milieus verstehe ich medientechnologische und -kulturelle, also auch symbolisch-imaginäre Milieus, welche Sinnlichkeit grundlegen und damit Subjektivierungen im Kontext von ästhetischer Praxis zuallererst möglich werden lassen. Wahrnehmungen, Affizierungen und Gefühle erscheinen dann als je andere Aktualisierung dieser vorgängigen Differenzialität. Diese präindividuellen, medientechnologischen Milieus, sind in medienästhetischen und -ökologischen Studien genauer zu untersuchen.

Wie auch seine Zeitgenossen Lyotard und Deleuze ging es Foucault mit dem Begriff des Dispositivs darum, eine Art Apparatur, ein Gefüge in den Blick zu bekommen, das neben vielfältigen Diskursen, Institutionen, Architekturen (also räumlichen Anordnungen) auch Techniken, Praktiken und dergleichen mehr umfassen kann. Das Dispositiv ist „das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann“ (Foucault 2003: 392). Der Begriff des Dispositivs ist dabei auf einer *Mesoebene* angesiedelt, der auch Konzepte wie Struktur, System und Diskurs angehören. Das Dispositiv ist zudem ‚kleiner‘ als Episteme, Kultur oder Gesellschaft und wiederum ‚größer‘ als Ereignis, Aussage oder Handlung. Es unterläuft alle Versuche, das Subjekt von der Gesellschaft oder die Gesellschaft von ihren Subjekten her zu denken, indem es ein mittleres Feld der Indifferenz beider Ebenen eröffnet. Beschreibt man technische Zusammenhänge als materielle Dispositive, dann kommt die gerichtete, aber letztlich nicht vollkommen determinierte Wirksamkeit technischer und technologischer Ein- und Vorrichtungen in den theoretischen Blick.⁷ Die Wirksamkeit der Technik wird vor allem als bzw. durch ihre gesellschaftliche Wirksamkeit, durch ihre kulturellen Effekte sichtbar. So prozessieren vernetzte Computer eben nicht nur Informationen, sondern produzieren bzw. subjektivieren immer auch einen bestimmten Typus von Nutzer*in sowie eine diesen Nutzer*innen korrespondierende Welt. Letzteres bekommt aktuell große Bedeutung, da die weltweiten technoökologischen Netzwerke Wahrnehmbarkeiten (Perzepte und Perzeptionen) und Empfindsamkeit (Affekte und Affektionen) produzieren, die *vor* jeder sinnlichen Erfahrung und Wahrnehmung von menschlichen Körpern liegen (vgl. Hörl 2016).

Lyotard (1983) fügt zu Foucaults Verständnis des Dispositivs energetische, phantasmatische, narrative und libidinöse Anteile hinzu. Das Dispositiv arrangiert für Lyotard nicht nur gesellschaftliche Kraftverhältnisse; es ist nicht nur ein heterogenes Gefüge von Macht, Materialität und Wissen, sondern darüber hinaus auch als Kontinuum von Kommunikation, Libido und Imagination zu verstehen. Die Wirksamkeit von Technik besteht, so lässt sich mit Lyotard zeigen, nicht nur darin, dass Instrumente etwas verändern, Maschinen etwas erzeugen und Computer eine Welt berechnen, informieren und simulieren. Technische Artefakte sind immer auch symbolisch adressiert, sie bilden Projektionsflächen und Motoren der menschlichen Libido und Einbildungskraft.

Gilles Deleuze (1992) hebt in seiner Relektüre von Foucaults Schriften, deutlich die „Riß-, Spalt und Bruchlinien“ (ebd.: 157) hervor, die Dispositive durchziehen und es für die Möglichkeit einer Subversion und Transformation öffnen. In Bezug auf die technischen Apparaturen und Medientechnologien in

7 An anderer Stelle habe ich materiell-mediale Dispositive und ihre Effekte am Beispiel des Kinos (Zahn 2014a) und von Onlinevideo-Plattformen (Zahn 2014b) zu beschreiben versucht.

Dispositiven bedeutet das, dass jeder Versuch einer totalisierenden (Wesens-)Bestimmung ihres Funktionierens und ihrer Wirkungen scheitern muss. Sie *werden* jeweils in je spezifischen geographischen, historischen und sozio-kulturellen Zusammenhängen und Kämpfen, und ihre Bestimmungen sind abhängig von dem, was sie jeweils mit uns Menschen machen und was wir mit ihnen machen. Mensch und Technik *werden* gemeinsam in einer unhintergehbaren Verschränkung und Wechselbeziehung, sie führen in die schon von Foucault benannte paradoxe Spannung von subjektivierender Unterwerfung und subjektiver Handlungsmacht, von Macht und Fähigkeit. Dementsprechend entdeckt Deleuze in der Überschreitung der einfachen Differenz von Mensch und technischer Maschine andere hybride Akteure, mit denen sich alternative Möglichkeiten der Kritik, Subversion und Freiheit verbinden.

Das Dispositiv steht damit gerade nicht für eine Technik vollständiger und gelingender Kontrolle. Seine vielfältigen, sich oft widersprechenden Wirksamkeiten öffnen das Dispositiv vielmehr für Möglichkeiten von Kritik, Subversion und Transformation im Sinne einer Umdefinition und Umwertung, für das also, was beispielsweise im Kontext der Cultural Studies als eine Form der widerständigen *Agency* bezeichnet wird⁸. Subjektivierung und *Agency* in Dispositiven bilden demnach keine Gegensätze, sondern sind sich wechselseitig Bedingung der Möglichkeit und Unmöglichkeit zugleich. *Agency* sollte dabei allerdings nicht in einem instrumentellen Sinne handlungstheoretisch gedeutet werden; sie steht vielmehr für eine Fähigkeit der kritischen Aneignung des Situationspotentials von Dispositiven, aus der Subjekte allererst hervorgehen.

4 Ästhetische Dispositive kritischer Praxis

An diese Skizze des Dispositivs als relationaler Zusammenhang, der sowohl Subjektivierung als auch *Agency* zur Transformation dieses Zusammenhangs ermöglicht, lassen sich die Überlegungen von Jens Badura zu einem *Ästhetischen Dispositiv* anschließen. Mit Bezug auf Foucault (und Deleuze) konzipiert Badura (2011) seinen Begriff des Ästhetischen Dispositivs. Er betont dabei, trotz der jüngeren Versuche in den Sozial- und Kulturwissenschaften den Dispositiv-Begriff zu operationalisieren, dessen Vagheit als heuristische Begriffsskizze: „Kurz: Dispositive gibt es nicht, sie sind ein begriffliches Hilfsmittel zur Beschreibung von Zusammenhängen und Wechselwirkungen

8 Der Agency-Begriff lässt sich selbstverständlich nicht auf den Diskursraum der Cultural Studies begrenzen, sondern er hat diese Grenzen längst überschritten und sich weiter verbreitet. So ist er beispielsweise auch in der Techniksoziologie (Rammert/Schulze-Schaeffer 2002) zu finden.

zwischen Heterogenitäten mit dem Ziel alternativer Welterschließungsoptions-schöpfung“ (ebd.: 1). Es geht Badura im Anschluss an Foucault mit dem Begriff

„um Faktorenkonstellationen, die Subjekte ‚machen‘ bzw. Subjektivierungsdynamiken und Weltverhältnisbildungen in einer jeweiligen Gegenwart strukturieren und nicht allein in dem konzeptualisierbar sind, was als ‚der Diskurs‘ eine steile kulturwissenschaftliche Karriere gemacht hat, sondern anderer – auch und vor allem ästhetischer und phänomenologischer – Aufmerksamkeiten bedarf“ (Badura 2011: 2).

Was kann man nun unter der angesprochenen „ästhetischen Aufmerksamkeit“ verstehen? Ästhetik bzw. ästhetische Welterschließung – zusammen mit ihrem performativen Modus der ästhetischen Erfahrung – öffnet sich den Erfahrungsdimensionen von Welt und Selbst, die einer hermeneutischen, diskursiven und begrifflich-rationalen Zugriffsweise verschlossen bleiben – wohlgemerkt, ohne sich dabei von einer begrifflichen Reflexion vollkommen abzuwenden. Die ästhetische Erfahrung entsteht und *wird* vielmehr in dem Spannungsverhältnis zwischen Ding und Zeichen, Sinnlichkeit und Sinn.

„So gesehen ‚funktioniert‘ ästhetische Praxis nur als Zusammenspiel dieser je für sich stehenden Erkenntnisformen. Zugleich aber liefert dieses Zusammenspiel der ästhetischen Praxis eine spezifische Motivation genau das unmögliche ‚Übersetzen‘ immer neu zu versuchen, also fortwährend die Grenzwände des Begrifflichen auszubeulen – deshalb ist ein ästhetisches Weltverhältnis immer ein transformatives Weltverhältnis und eine ästhetische Praxis stets Auslöser von Verschiebungen in der Sensibilität und der konzeptuellen Kreativität.“ (ebd.: 4f.)

Man kann diese spezifische Aufmerksamkeit des ästhetischen Weltverhältnisses mit Martin Seel (2003: 44) auch als ein „Gewahr-werden“ der augenblicklichen Erfahrung jenseits einer funktionalen Orientierung beschreiben. Wir sind dann in unserer Wahrnehmung und Vorstellung also nicht länger allein darauf ausgerichtet, was wir in dieser Situation erkennend oder handelnd erreichen können, sondern schenken gerade auch Wahrnehmungen, Empfindungen und Imaginationen Aufmerksamkeit, die sonst durch die alltäglichen Reduktionsmechanismen ausgeschlossen werden. Für Badura sind dementsprechend mit dem Begriff des Ästhetischen Dispositivs solche,

„aus heterogenen Faktoren zusammengesetzte ‚Apparate‘, zu begreifen [...], in denen ästhetische Welterschließung im eben beschriebenen Sinne möglich und idealerweise begünstigt wird. Da ästhetische Welterschließung keineswegs nur im Zusammenhang mit Kunst [...] stattfindet, handelt es sich strukturell gesprochen bei ästhetischen Dispositiven um Produktionseinheiten zur Ermöglichung von transformativen Erfahrungen, ausgelöst durch erwartungstransgressive Erlebnisse – um Konstellationen also, in denen ästhetische Praxis ins Werk gerät“ (Badura 2011: 8).

Er unterscheidet die Ästhetischen Dispositive noch hinsichtlich ihrer Ermöglichung in Dispositive erster Ordnung, „als Bedingung der Möglichkeit ästhetischer Weltverhältnisse“ und solche zweiter Ordnung, die „als Inszenierungszusammenhang zur gezielten Provokation ästhetischer Welter-schließung“ (ebd.: 4) verstanden werden können.

Mit diesem speziellen dispositivtheoretischen Blick will ich mich nun einer künstlerischen Arbeit der *Post-Internet Art* nähern und danach fragen, ob und wie sie uns, weit entfernt davon, bloße Abbildung oder Affirmation sozialer, medienkultureller Wirklichkeit zu sein, kritische Praxis zeigen und gleichsam andere Möglichkeiten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns eröffnen kann.

5 Zum Beispiel: Ryan Trecartins „Re’Searh Wait’S“

Ryan Trecartin ist ein 1981 in Texas geborener Künstler, der in Los Angeles lebt und arbeitet. Seit 2000 hat er, unter anderem zusammen mit der Bildhauerin Lizzi Fitch, eine beachtliche Anzahl von Videoarbeiten produziert, die sowohl auf Onlinevideoplattformen wie *YouTube* und *vimeo* als auch mittlerweile – nachdem Trecartin 2006 auf der New Yorker Whitney Biennale einer breiten kunstinteressierten Öffentlichkeit vorgestellt wurde – in zahlreichen repräsentativen Museen und Galerien weltweit zu sehen sind. Die Videos haben sich im Laufe der Jahre von einer Home-Movie-Ästhetik der ersten Arbeiten zu komplexen, raumgreifenden Video-Installationen mit mehreren Screens entwickelt. Für viele Kurator*innen, Museumsdirektor*innen und Sammler*innen ist Trecartin der Vorzeigekünstler der *Post-Internet Art*. Im Fokus meiner Betrachtung steht die vierteilige Serie „Re’Searh Wait’S“, die in den Jahren 2009-2010 entstanden ist.

In einer ersten Annäherung lassen sich Trecartins Videos (er nennt sie ‚*Movies*‘) als *Mashups* beschreiben, die ihren Betrachter*innen einiges an medialer Vielschichtigkeit und Intertextualität zumuten; *Mashup*, weil man einzelne in die Videos integrierte Samples sowohl von kulturellen Artefakten und medialen Inhalten, als auch von symbolischen Codes ihrer Darstellung noch erkennen kann, obwohl Trecartin sie, zusammen mit seinem Ensemble von beteiligten Künstler*innen und Schauspieler*innen, in kollektiver Individuation aneignet, mischt und verändert ausgibt.

Dabei folgen die Videos ziemlich genau Lev Manovichs Definition des digitalen Films aus seinem Buch *The Language of New Media* (2001), nach der herkömmliche Filmaufnahmen, die sog. *live action*, wie z.B. die Performances

von Trecartin und seinen Schauspieler*innen, nur noch Rohmaterial zur weiteren Bearbeitung sind: Animiert, manipuliert werden sie im Prozess der Postproduktion mit weiteren schon existierenden, gefundenen Bildern, Tönen sowie 3-D-Animationen zusammen montiert. Nahezu keine Einstellung, kein Bild, das wir in seinen Arbeiten sehen, kein Ton, Sound, keine Stimme, die wir hören, wurde nicht mittels einer digitalen Schnittsoftware bearbeitet und manipuliert.

Zudem arbeitet Trecartin mit Überlagerungen und Verdichtungen der uns bekannten Formate und symbolischen Codes der aktuellen globalen Medienkultur, wie sie sich auf den Plattformen der Sozialmedien von *YouTube*, *Instagram*, *Twitter* bis *Facebook* darstellen – am deutlichsten wird dies im frontalen Adressieren der Kamera, wie wir es aus der *Selfie*-Kultur und den *YouTube*-Kanälen kennen. Insgesamt gewinnt die Kamera in Trecartins Videos die Bedeutung einer Mitspieler*in, einer Akteur*in, die/der soziale Aktionen initiiert, vorantreibt und gleichsam transformiert: unter Arbeitskolleg*innen, Freund*innen sowie in der Familie, im Museum, auf Reisen, Geschäftsmeetings oder auf Partys.

Auf der Ebene der Montage werden die bewegten Bilder, Schrift und Töne Schicht um Schicht übereinandergelegt oder in Split-Screens nebeneinander präsentiert, sodass ein dicht gewebtes Netz aus Zitaten und Anspielungen entsteht. Dadurch erreichen die Videos eine Komplexität an Aussagen und simultanen audiovisuellen Artikulationen, die die Aufmerksamkeit ihrer Betrachter*innen übersteigen, die diese (noch) in erster Linie mit Büchern und narrativen Filmen – allgemeiner: mit linearen, sukzessiv prozessierenden symbolischen Formen – gebildet haben. Trecartins Videos können (oder müssen) daher immer wieder und wieder gesehen werden. Im wiederholten Sehen lässt sich dann das vielfach Geschichtete und Gefaltete seiner *Movies* entfalten und es erschließen sich serielle Bezüge innerhalb der Videos und hin zu anderen medialen Artikulationen und kulturellen Erzeugnissen.

Die symbolischen Codes und medialen Artikulationen, auf die sich Trecartins Videos beziehen, aus deren Versatzstücken und Samples (Bilder, Töne, Sounds, Musiken, Körperhaltungen, Gesten, Mimiken, Akzente, Aussagen, u.a.m.) sie sich zusammensetzen, werden aber von ihm, seinen Co-Autor*innen und Schauspieler*innen nicht einfach nur wiederholt, sondern, wie man in Bezug zu kunst- und filmhistorischen Vorläufern sagen kann, verändert und verschoben. Die queeren Travestien und Performances der Akteure in Trecartins Videos erinnern beispielsweise an Cindy Shermans photographische Serien oder an filmische Ensemblearbeiten von John Waters. Legen Shermans Verkleidungen den Einfluss der Gesellschaft und der damaligen Leitmedien Kino und Fernsehen auf die subjektive Identitätsbildung offen und befragen Waters Filme die Normierungen der Konsumgesellschaft, beziehen Trecartins

Travestien zudem noch den Einfluss digitaler Medien und des Internets mit ein.

Trecartins Arbeiten verweisen in ihren Überzeichnungen zwar auf eine noch zukünftige Welt, die aber nicht mehr weit entfernt scheint: eine Welt, in der alles was wir tun, was wir in/mit/über digitale/n Medien wahrnehmen und kommunizieren, potentiell als Datenspur aufgezeichnet und zu unbestimmter Zeit ausgewertet, repliziert oder mit anderen Daten gemixt und geremixt werden kann. Aus dieser Zukunft betrachtet werden Castingshows, *Facebook*, *Instagram* und *Twitter*, Selfies, YouTubevideos, Datenclouds und Abhörprogramme nur Vorübungen gewesen sein für eine Welt, in der alles Lebendige als Code erfasst sein wird, nach Belieben replizierbar und veränderbar.

Die vorherrschenden symbolischen Formen der digitalen Kultur sind die Serie und die Datenbank⁹. Und Trecartins Videos verstehe ich als Übergang, als Hybrid zwischen filmischer Narration, Serie und datenbankgeneriertem Remix-Video. Wir sehen zwar noch eine Art filmische Handlung mit Schauspiel und Figuren, diese kann aber nicht mehr als Erzählhandlung oder lineare Narration (wie wir es aus Kino- und Fernsehfilmen kennen) verstanden werden, sondern präsentiert sich vielmehr als eine vielschichtige Zeitskulptur, als audiovisuelle Montagen von digitalem Material aus der größten globalen Datenbank: dem Echtzeitarchiv des *www*¹⁰.

In seinen Videos scheint nichts und niemand wirklich am richtigen Platz zu sein, vielmehr umschwirren uns als Betrachter*innen die Dinge, Bilder und Zeichen, die geschaffen wurden, um uns Orientierung zu geben. Trecartins Videos verweigern durchgehend ihren Betrachter*innen eingeübte dichotome Strukturierungen und orientierende Binaritäten wie real-virtuell, männlich-weiblich, Selbst-Anderer und weitere Identifizierungen wie geographische, ethnische und soziale Herkunft der auftretenden Figuren. In diesem Zuge verlieren die ästhetischen Figuren der Videos eine stabile Identität. Oft wird eine Figur von mehreren Schauspieler*innen *performt*, noch häufiger spielt ein*e Schauspieler*in in einem Video mehrere Figuren unterschiedlichen Geschlechts, Alters oder sozialer Herkunft. Figuren können mehrfach im Bild erscheinen oder die physikalischen Gesetze von Zeit und Raum aufheben, sie

9 Zentralperspektive, zweiwertige Logik und die lineare Erzählung sind als symbolische Formen zwar noch existent, verlieren aber an gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung.

10 Seine Movies unterscheiden sich dabei von anderen künstlerischen Arbeiten im Medium des Films, die die Fülle der digitalen Informationen aus dem *www* in bekannte Formen zwingen, um sie zu harmonisieren und zu zählen, so wie beispielsweise das Projekt *Life in a day* (2011), das die räumlich, zeitlich und kulturell heterogenen Videodaten der YouTube-User auf das Format des Kinofilms zusammenschneidet.

können ihr Aussehen, ihre Gestiken und Mimiken, Stimmfarben, Sprechgeschwindigkeiten u.a.m. im Laufe eines Videos oder über mehrere Videos einer Serie hinweg ändern.

Dadurch erscheint es so, dass körperliche, habituelle und sprachliche Vermögen der Figuren von ihrer Herkunft abgetrennt sind, sobald sie als audiovisuelle digitale Daten in der weltumspannenden Hypersphäre existieren: Nicht nur das Geschlecht hat sich vom biologischen Körper gelöst, auch bestimmte Verhaltensweisen und Gesten der Person haben sich von sozialer Herkunft und der Akzent hat sich von der geographischen Herkunft unabhängig gemacht. Und Trecartins Figuren können sich diese verschiedensten körperlichen Gesten und Mimiken sowie Verhaltens- und Sprechweisen daher scheinbar leicht aneignen, sie wie eine *Software* oder eine *App* benutzen.

Die gelegten interpretativen Spuren in der ästhetischen Lektüre (vgl. Zahn 2012) von Trecartins Videos ließen sich noch weiter verfolgen und könnten dabei noch ausdifferenziert werden. Das muss allerdings an anderer Stelle geschehen. Es konnte aber gezeigt werden, dass in dispositivtheoretischer Perspektive Trecartins Videos – als ein Beispiel ästhetischer Praxis – uns in verdichteter und parodistischer Weise aktuelle Wirklichkeit erfahren lässt und *kritisch* auf ihre Möglichkeiten und Abweichungen, eben auf das, was noch nicht ist, verweist. Das tun Trecartin und seine Mit-Autor*innen und -spieler*innen vor allem, indem sie eine neue ästhetische Praxis erfinden und damit auch andere künstlerische Arbeiten, hier eine neue Form der Videos erschaffen. Sie zeigen mit jeder Einstellung, dass wir in einem neuen Medium leben: in der postdigitalen Medienkultur, in der das, was wir Realität nennen, aufs Engste mit dem *WorldWideWeb* verschlungen ist. Gleichsam verweisen sie auf eine andere Subjektivität, bzw. auf andere subjektivierende Praktiken – zum einen dadurch, dass sie stabile, klar umrissene Identitäten und bestehende symbolische Ordnungen als beständige negieren, und zum anderen (damit verbunden) in der Weise ihrer kollektiven Aneignung und Umdeutung von vorliegendem popkulturellen Material und Wissen.

6 Medienbildungstheoretische Anschlüsse

Wie aber können die Erfahrungen von Trecartins Videos für eine Bestimmung heutiger Bildungsherausforderungen in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden?

1. Digitale Plattformen der Sozialmedien wie Youtube können durch die unterschiedlichen ästhetischen Praktiken ihrer User/Prosumer zu Ästhetischen

Dispositiven im Sinne Baduras werden. Das artikulieren die vorgestellten Remix-Videos von Trecartin – damit ist aber nicht gesagt, dass die von Trecartin (und seinem kreativen Kollektiv) erfundenen ästhetischen Formen die einzigen wären, um sich in einer ästhetischen Praxis (medien-)kritisch zu artikulieren, zu verhalten. Es gibt in den Sozialmedien weitere ästhetische Praktiken und interessante Artikulationen (vom Glitch über die zahlreichen Formen des Remix bis hin zu subversiven und transformativen Formen des Hackens und Moddens), die ähnliches kritisches Potential entfalten können.

Trecartins *Movies*, als ein Beispiel für Remix-Videos, zeigen ein umfangreiches populäres Wissen von den symbolischen und ästhetischen Strukturen der audiovisuellen Bilder, auf die sie sich wiederholend beziehen, um dabei aber auch mit der Rekombination der technologischen Apparate, Körper, Techniken und Praktiken sowie dem symbolisch-imaginären Material neue Verbindungen im postkinematographischen audiovisuellen Dispositiv zu experimentieren, zu spielen und neue Möglichkeiten der Darstellung und Wahrnehmung zu probieren. Die Remix-Videos eröffnen damit Möglichkeiten ästhetischer Welterschließung, die ihre Rezipient*innen zum Anders-Wahrnehmen und Anders-Denken anregen und damit in ästhetische Erfahrungen verstricken können.

Es stellt sich aber dabei für jede ästhetische Praxis sowie für jede künstlerische Arbeit von neuem die Frage, ob sie tatsächlich als subversives Grenzgeschehen im Sinne Foucaults fungiert, Spiel- und Deutungsräume öffnet oder eher zu einer Trivialisierung von Kritik beiträgt (Masschelein 2003: 129ff.). Kritik ist dann in das Gegebene eingepasst und erlaubt gerade dessen Fortführung. Sie besitzt, anknüpfend an Jan Masschelein, die Funktion, das Gegebene zu optimieren, und bildet damit ihre eigene Trivialisierung. Mithin ist die Frage aufgeworfen, wie ihre kritische Praxis an der *Deixis*, an den Formen des Zeigens oder im weiteren Sinne des Darstellens und Wahrnehmens auf epistemologische, politische oder ethische Fragen übergreifen kann. Trecartins Videos halte ich bezüglich der Verschränkung von ästhetischen und ethischen Fragen für ein gutes Beispiel.

2. Halten wir zunächst fest: Die Identität von Personen, Tieren und Dingen scheint in Trecartins Videoarbeiten, in der Welt, die sie zur Darstellung bringen, sowohl als prekär und instabil, als auch als extrem formbar und durch die *in* und *mit* den digital-vernetzten Medien handelnden Subjekten nach Belieben gestaltbar. Ich folge zwar Trecartins Technikoptimismus nicht, der eine Gesellschaft von frei gestaltbaren, fließenden Identitäten entwirft, die sich in naher Zukunft nicht nur ihre Biographien und ihr soziales Geschlecht, sondern auch ihre Körper mittels digitaler Technologien und den Konsumgegenständen einer *Hyperkulturindustrie* (Stiegler 2008) werden formen können. Es lässt sich aber mit Bezug auf Deleuze und Guattari (1997) sagen, dass die Videos

eine strukturell *schizoide* Subjektivität inszenieren. Dieses geteilte Subjekt existiert ohne stabile Identität, es ist daher nicht länger individuell, sondern *dividuell*. Das *Dividuum* ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individuiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst verstrickt, die es wiederum unablässig informieren (auch im Sinne von *In-Form-bringen*) und subjektivieren. Es ist dementsprechend ständig im Werden, ergriffen und geformt in Beziehung zu anderen Menschen, Medientechnologien, kulturellen Praktiken, Dingen und Zuständen (vgl. Ott 2015; Raunig 2015).

Trecartins Videos ermöglichen es so, die bildenden Potenziale eines gesellschaftlichen, kulturellen und medientechnologischen *Außen* des Subjekts zu denken – darin liegt auch ihre bildungstheoretische Provokation. Bevor wir als Menschen wahrnehmen, denken, sprechen oder handeln, stehen wir heute immer schon in einem digitalen, audiovisuellen Bewusstseinsfeld der Bildproduktion, der Blickreflexion, der Sicht- und Hörbarkeit. Die Bildproduktion dieses audiovisuellen Dispositivs funktioniert als große, weltumspannende digitale Maschine, für die die Unterscheidung von Innen-Außen, real-virtuell sowie durch geographische, nationale wie kulturelle Grenzen keinen Sinn mehr macht und an deren Funktionieren man als Mensch begehend teilhat, indem man ihre Bewegungen mitvollzieht.

Mit anderen Worten: Die Erfahrung von Trecartins Videoarbeiten erlaubt den bildungstheoretisch interessierten Betrachter*innen (als eine mögliche wissenschaftliche Betrachter*innenperspektive) nicht länger, Subjekte als das intentionale Zentrum ihrer handelnd erschlossenen Welt zu denken. Darüber hinaus legen sie nahe, das Subjekt unterhalb der sprachlich-diskursiven Subjektkonstruktionen als singuläres, spezifisch montiertes (aus heterogenen Elementen zusammengesetztes) audiovisuelles Bewegungsbild zu verstehen, das sich wiederum auf besondere Weise auf alle anderen audiovisuellen Bewegungsbilder um es herum bezieht. Ich habe diese Subjektivität im Anschluß an Gilles Deleuze an anderer Stelle als *kinematographische Subjektivität* bezeichnet (vgl. Zahn 2012, 2015 und 2016). Das kinematographische Subjekt erscheint an den Schnittstellen einer Bewegung von Bildern und Tönen; es muss dementsprechend als Montage sowohl von ständigen Bewegungen und damit Abweichungen, Veränderungen als auch einer energieaufwändigen Herstellung von Kontinuität und Identität gedacht werden. In und mit Trecartins Videos wird demnach etwas wahrnehmbar und denkbar, was generell für Bildungsprozesse in der gegenwärtigen Medienkultur gilt. Wir verbinden uns mit Bildern, Tönen, Texten und Daten oder mit Teilen derselben (*Samples*), die unsere Aufmerksamkeit erregt haben und uns in Erinnerung geblieben sind,

„schneiden“, „montieren“ sie und geben sie neu aus. Wir verändern diese audiovisuellen Bilder in unserer Vorstellung und Erinnerung und sie verändern uns, die Art, wie wir uns sehen, uns in Bezug auf andere(s) sehen und wie andere uns sehen sollen.

3. Dementsprechend wären auch Ästhetische Bildung und Medienbildung theoretisch zu reformulieren: als differenzierende Praxis des Dividuums in und an den je unterschiedlichen situativen, materialen, medialen, sozialen Beziehungen, Interdependenzen und Übertragungen, in denen es sich gebildet hat und sich weiter bildet – auf der Suche nach anderen, neuen Wahrnehmungs-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Gebrauchsweisen in komplexen medientechnologischen Milieus. Hier lassen sich Anschlüsse an die medienökologische Position von Katja Rothe (2016) herstellen, die vorschlägt, in praxeologischer sowie ethisch-ästhetischer Perspektive den Mediengebrauch kritisch zu untersuchen und darüber hinaus die Gestaltung von medialen Gebrauchsfragen im Anschluss an Foucault als ethisches Projekt zu denken, in dem man sich eine Haltung, einen Stil im Umgang mit der Welt, den Anderen und seinem eigenen Leben bildet. In medienökologischer Perspektive verschiebt sich dabei die gestaltende Praxis an Existenz- oder Lebensweisen von der anthropologischen Frage des gelingenden oder glücklichen Lebens des Einzelnen hin zu medienanthropologischen Fragen, die „unter der Voraussetzung der technisch-humanen Koexistenz die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich‘ ausloten“ (ebd.: 51).

Ein solches Projekt wäre nicht länger als Selbstbildung, als ein subjektiver Bildungsprozess zu konzipieren, sondern vielmehr als ein kompliziertes, inter- oder gar multisubjektives, verteiltes Geschehen der miteinander verbundenen Dividuen. Es ginge also, Adorno (1959: 94) zugleich paraphrasierend und erweiternd, wieder um einen politischen Begriff von Bildung als die Einrichtung der menschlichen und nicht-menschlichen Dinge.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd 8. Soziologische Schriften I, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93-121.
- Badura, Jens (2011): Ästhetische Dispositive. In: *Critica – Zeitschrift für Philosophie und Kunsttheorie*, 2: S. 2-14
- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, übers. v. Jürgen Brenner. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50, 2, S. 249-265. <http://eicp.net/transversal/0806/butler/de> [Zugriff: 18.4.2019].

- Dander, Valentin (2014): Von der ‚Macht der Daten‘ zur ‚Gemachtheit von Daten‘. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik. In: Mediale Kontrolle unter Beobachtung, 3. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/> [Zugriff: 15.12.2014].
- Deleuze, Gilles (1992): Foucault, übers. v. Hermann Kocyba. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie, übers. v. Gabriele Ricke und Ronald Voullié. Berlin: Merve.
- Everts, Lotte/Lang, Johannes/Lüthy, Michael/Schieder, Bernhard (Hrsg.) (2015): Kunst und Wirklichkeit heute. Affirmation – Kritik – Transformation. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.). (2002): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, übers. v. Walter Seitter. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2003): Schriften in vier Bänden, Band III (1976-1979). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): Schriften in vier Bänden, Band IV (1980-1988). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerlitz, Carolin (2017): Soziale Medien. In: Hecken, Thomas/Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Handbuch Popkultur. Stuttgart: Metzler, S. 235-239.
- Goriunova, Olga (2013): Die Kraft der digitalen Ästhetik. Über Meme, Hacking und Individuation. In: Hörl, Erich/Hansen, Mark B. N. (Hrsg.): Medienästhetik. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 8, 1. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 70-87.
- Groeben, Norbet/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Guattari, Félix (2012): Die drei Ökologien, übers. v. Alec Schaefer, 2. Aufl.. Wien: Passagen.
- Heiser, Jörg (2015): Post-Internet-Art. Die Kunst der digitalen Eingeborenen, Deutschlandfunk, Reihe NetzKultur! (2/5). http://www.deutschlandfunk.de/post-internet-art-die-kunst-der-digitalen-eingeborenen.1184.de.html?dram:article_id=304141 [Zugriff: 18.4.2019].
- Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hörl, Erich (2016): Die Ökologisierung des Denkens. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft, 8, 14. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 33-45.
- Hörl, Erich/Hansen, Mark B. N. (Hrsg.) (2013): Medienästhetik. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 8, 1. Berlin, Zürich: diaphanes.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart: UTB.
- Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Junkerjürgen, Ralf (2013): „...not just simple remakes“. Sweded Movies als Filmtravestien. In: Hörl, Erich/Hansen, Mark B. N. (Hrsg.): Medienästhetik. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 8, 1. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 156-164.

- Kant, Immanuel (1963/2008): Handschriftlicher Nachlass, Logik, Refl. 2665 = Akademie-Ausgabe, Bd. 16, S. 459. <http://www.korpora.org/Kant/aa16/459.html> [Zugriff: 18.4.2019].
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, Dietrich/Borelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuch über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 124-141.
- Münste-Goussar, Stephan (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-128.
- Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.) (2018): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed.
- Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.) (2014): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, Michaela (2014): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.
- Platon (1991). Politikos. In Sämtliche Werke, Bd. 7, Frankfurt a. M.: Insel.
- Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.) (2002): Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Rancière, Jacques (2006): Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b_books.
- Raunig, Gerald (2015): Dividuum. Maschinischer Kapitalismus und molekulare Revolution, Bd. 1, Wien: transversal texts.
- Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14, 1. Berlin, Zürich: Diaphanes, S. 46-57.
- Schäfer, Alfred (2004): Kritik und Subjekt. Anmerkungen zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: Springer VS (urspr. Opladen: Leske + Budrich), S. 29-50.
- Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Zahn, Manuel (2014a): Das Kino als ein Dispositiv filmischer Bildung, In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-140.

- Zahn, Manuel (2014b): Everything is a [material for a] Remix. Ästhetische Dispositive der aktuellen Medienkultur und ihr Bildungspotential am Beispiel von Online-Videoremixen. In: Kammerl, Rudi/Unger, Alexander/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-74.
- Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.
- Zahn, Manuel (2016): „Wir stammen von Animationen ab.“ – Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (Hrsg.): Where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 39-48.

Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und Positionsbestimmungen

Patrick Bettinger

1 Einleitung: Was hat Forschung mit Kritik zu tun?

Die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin lässt kontinuierlich und auf unterschiedlichen Ebenen Formen der Kritik erkennen: sei es klassisch in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstandsbereich als Medien- (vgl. Dander 2017; Niesyto/Moser 2018) oder Gesellschaftskritik (vgl. Niesyto 2017), oder auch mit selbstkritischer Konnotation, die bspw. gängige medienpädagogische Theoriebezüge betrifft (vgl. Bettinger/Aßmann 2017; Kammerl 2017) bzw. die Medienpädagogik in ihrer Stellung im Wissenschaftssystem, ihrem Selbstverständnis und ihren Bezügen zu Nachbardisziplinen (vgl. Bettinger 2017; Swertz/Ruge/Schmölz/Barberi 2017). Klar scheint, dass die sich im Zusammenhang mit der Digitalisierung ergebenden individuellen sowie gesellschaftlichen Anforderungslagen auch wissenschaftlichen (Sub-)Disziplinen – besonders, wenn sie sich mit Sachverhalten wie Lernen, Bildung oder Erziehung befassen – eine kritisch-reflexive Haltung und womöglich sogar ein Intervenieren abverlangen. Kritik wird hierbei einerseits explizit als Teil des medienpädagogischen ‚Kerngeschäfts‘ verstanden. Aber auch in impliziter Form wird Kritik erkennbar, indem bspw. bestimmte Entwicklungen und Phänomene vom Standpunkt einer erziehungswissenschaftlichen Perspektiven als kritisch klassifiziert und damit überhaupt erst als wissenschaftlich relevante Themen anerkannt und sichtbar werden. Blickt man auf die gegenwärtigen disziplinpolitischen Diskurse im wissenschaftlichen Feld der Medienpädagogik, stehen diesbezüglich theoretische und disziplinpolitische Aspekte von Kritik meist im Vordergrund. Im Unterschied zu diesen Diskussionssträngen möchte dieser Beitrag der Frage nachgehen, inwiefern *Kritik im Bereich der empirischen Forschung* in der Medienpädagogik von Bedeutung ist und welche Implikationen sich aus dem medienpädagogischen

Gegenstandsbereich ergeben, die für eine Positionierung als kritisch forschende, erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sprechen¹.

Die in der Medienpädagogik in jüngerer Vergangenheit zu beobachtenden Sondierungen der vielgestaltigen Forschungslandschaft (vgl. Hartung/ Schorb/ Niesyto/Moser/Grell 2014; Knaus 2017, 2018) führen die regen und innovativen Entwicklungen vor Augen, die diese Entwicklung in den letzten Jahren und Jahrzehnten geprägt haben und wesentlich dazu beitrugen, Medienpädagogik als eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Teilbereich weiterzuentwickeln. Den Aspekt möglicher kritischer Perspektiven in der empirischen medienpädagogischen Forschung sparen diese Arbeiten – im Gegensatz zu den gegenwärtigen Theoriediskursen – aber zumeist aus.

Versteht sich Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, scheint eine Beschäftigung mit dem Kritikbegriff, der sich als kontinuierlich bearbeitete Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns erweist (vgl. Benner/Borrelli/Heyting/Winch 2003), als unumgänglich. Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation sind aus pädagogischer Perspektive in ihrem Verlauf und Ergebnis niemals beliebig, sondern stets an normative Vorstellungen gekoppelt, wobei die damit einhergehenden Fragen gegenwärtig (wieder) verstärkt in den Blick zu kommen scheinen (vgl. Meseth/Casale/Tervooren/Zirfas 2019). Etablierte Strategien im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Bezug auf Normativität und kritische Perspektiven bestehen unter anderem in der Orientierung an der Kritischen Theorie (Adorno, Habermas), an moralphilosophischen Positionen (Kant) oder an poststrukturalistischen Arbeiten (Foucault, Butler), die in Zielsetzungen wie bspw. kritischer Rationalität im Kontext von Erziehung (vgl. Winch 2003) oder der Aufrechterhaltung des Widerstreits im Zusammenhang mit Bildungsprozessen (vgl. Koller 1999) münden.

Während die theoretischen Implikationen einer kritischen Erziehungswissenschaft in der genannten Literatur überzeugend dargestellt werden, lassen sich allein hieraus nicht unmittelbar Anforderungen an kritische Forschung bzw. kritische Forschungshaltungen begründen. Der Schritt, Kritik als Bestandteil der empirischen Sphäre weiter zu denken, sie in Forschungsprozesse zu implementieren, ggf. auch zu operationalisieren und vor diesem Hintergrund zu reflektieren, bleibt oftmals aus. Dies mag an einem reflexartigen Versuch liegen, sich an Objektivitätspostulaten zu orientieren, die besonders die quantitativ ausgerichtete empirische Forschung für sich reklamiert. Betrachtet

1 An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Theorie und Empirie als eng miteinander verzahnt verstanden werden (siehe bspw. Kalthoff, Hirschauer & Lindemann 2008) und die dichotome Verkürzung in „Theorie“ und „Empirie“ an dieser Stelle nicht als Missachtung dieses engen Verhältnisses interpretiert werden sollte, sondern lediglich der darstellerischen Zuspitzung dient.

man die Anfänge der Debatte um Gütekriterien qualitativer Forschung, lassen sich immer wieder Versuche erkennen, die mit dem Selbstverständnis quantitativer Methodologien einhergehenden Prämissen mehr oder weniger umfangreich in das qualitative Paradigma zu implementieren (vgl. Steinke 2009). Obwohl diese Versuche als weitgehend gescheitert gelten können (zumindest in ihrer radikalen Form, die in einer bloßen Übertragung quantitativer Forschungslogiken auf qualitative Forschung besteht) und sich der Diskurs um ‚gute‘ qualitative Forschung weitgehend emanzipiert hat (vgl. Strübing/Hirschauer/Ayaß/Krähnke/Scheffer 2018), lässt sich der relative Mangel an Arbeiten zur Kritik in der qualitativen Forschung als Relikt der Bemühungen um die Aufrechterhaltung der Neutralitätsfiktion empirischer Forschung verstehen. Dass gerade qualitative Ansätze – besonders in ihrer durch die Erziehungswissenschaft adaptierten Form – einige Möglichkeiten bieten, ein kritisches Verständnis von Forschung zu einem integralen Bestandteil zu machen, liegt neben ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Nähe zu gesellschaftskritischen Positionen (siehe etwa die Cultural Studies) unter anderem in ihrer sinnverstehenden, interpretativen bzw. rekonstruktiven erkenntnistheoretischen Anlage. Diese macht sie in besonderer Weise (aber selbstverständlich in ebenso unterschiedlich deutlicher Ausprägung der unterschiedlichen Zugänge) empfänglich für die Bedeutung sozialer Ungleichheiten, hegemonialer Machtverhältnisse und dem Gelingen oder Scheitern von Lern-, Bildungs- oder Erziehungsprozessen in der jeweiligen Lebens- und Erfahrungswelt der von ihr beforschten Personen. In diesem Sinne plädiert Winter (2010: 4) explizit für ein kritisches Verständnis qualitativer Forschung:

„Diese soll durch transformative und interventionistische Untersuchungen eine emanzipatorische Agenda zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit entwickeln sowie zu einer radikalen Demokratie beitragen“.

Zu fragen wäre, wie sich ein solches Vorhaben konkret – insbesondere für die Forschung in der Medienpädagogik – gestalten kann und wo die Herausforderungen und Probleme kritischer medienpädagogischer Forschung liegen könnten. Der Beitrag nimmt diese Fragen zum Ausgangspunkt, um in einem ersten Schritt zunächst unterschiedliche Ansatzpunkte und Formen kritischer Forschung zu beleuchten (Kapitel 2). Anschließend wird Forschung selbst aus einer kritischen Perspektive betrachtet, indem sie auf ihren normierten und normierenden Gehalt hin befragt wird (Kapitel 3). Im nächsten Schritt gilt es, die besondere Verantwortung medienpädagogischen Forschung, ausgehend von ihrem Gegenstandsbereich und ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis, näher zu beleuchten (Kapitel 4). Den Abschluss bildet die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten aber auch den Grenzen dieser Überlegungen im Hinblick auf die Forschungspraxis (Kapitel 5).

2 Begriffe und Formen von Kritik

Bevor wir uns Fragen kritischer Forschung in der Medienpädagogik zuwenden, muss ein Vorhaben wie dieses zunächst klären, was unter Kritik überhaupt verstanden werden soll. Dass sich schon dies nicht als triviale Aufgabe erweist, wird bei einer ersten Annäherung an den Begriff deutlich: Kritik impliziert stets einen Standpunkt, von dem aus die Bewertung eines Sachverhalts vorgenommen wird. Sie ist damit als ein Akt der normativen Positionierung zu sehen, der den kritisierten Sachverhalt in ein relationales Wertegefüge einordnet, hierbei Definitionsmacht für sich reklamiert und damit Kriterien der Beurteilung festlegt, anhand derer ein entsprechendes Werturteil gebildet wird. Um sich dieser hier kurz angedeuteten Problematik anzunähern, wird nachfolgend auf zwei Positionen Bezug genommen. Beide befassen sich generell mit dem Status von Kritik erweisen sich als für die in diesem Beitrag bearbeitete Problematik als passend, da sie – so die hier vertretene These – für methodologische und methodische Zusammenhänge adaptiert werden können.

Eine allgemeine und formal gehaltene Bestimmung von Kritik findet sich bei Heid (2003), der in der Auseinandersetzung mit Fragen der Legitimation von Kritik im Kontext erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns folgendes Verständnis vorschlägt:

„Als ‚Kritik‘ bezeichne ich Aktivitäten, in denen Menschen (Kritiker) einen Sachverhalt bzw. eine Sachverhaltsinterpretation (Gegenstand der Kritik) beurteilen. Diese Beurteilung besteht aus zwei unterscheidbaren Komponenten, einer deskriptiven und einer normativen – oder in anderen Worten: aus der Beschreibung und Erklärung des Gegenstandes kritischer Beurteilung und (in der Regel) aus einer Bewertung des in der Gegenstandsbeschreibung Festgestellten“ (ebd.: 55).

Weiter bezieht sich Heid auf die Möglichkeit einer Instrumentalisierung sowie Domestizierung von Kritik als problematische Formen der Verzerrung, welche den Kritikbegriff unterminieren oder gar in sein Gegenteil umkehren. Als Bezugspunkte von Kritik differenziert Heid schließlich den Zweck, den Beurteilungsgegenstand sowie das Beurteilungskriterium anhand dessen Kritik geübt wird (ebd.: 56ff.).

Der zweite Standpunkt, der im Kontext des in diesem Beitrag vertretenen Anliegens hervorgehoben werden soll, ist an die Arbeiten von Michel Foucault geknüpft. Mit Foucault gesprochen lässt sich festhalten:

“critique only exists in relation to something other than itself: it is an instrument, a means for a future or a truth that it will not know nor happen to be, it oversees a domain it would want to police and is unable to regulate” (Foucault 2007: 42).

Unter Bezug auf gouvernementale Strategien, die er historisch nachzeichnet, kommt Foucault zu der Formulierung von Kritik als „the art of not being governed quite so much“ (ebd.: 45). Kritik ist demnach bei Foucault als emanzipatorische Kraft des Subjekts zu verstehen, innerhalb von Wahrheits- und Machtgefügen *Handlungsmacht* zu erlangen. Kritik wird hier als Praxis aufgefasst, die nicht universalistisch, sondern als sozio-historisch bedingt, im Sinne einer Genealogie, bestimmt werden soll. Kritik umfasst für Foucault die Emanzipation von gouvernementalen Herrschaftsformen, welche historisch in unterschiedlicher Gestalt in Erscheinung treten und bestimmte Subjektivierungsweisen zeitigen. Foucaults Konzeption von Kritik umfasst somit eine dezidiert politische Komponente und ist grundlegend mit der Frage nach (potenziell ungleichen) Machtverhältnissen verknüpft, die es zunächst zu erkennen gilt.

Versucht man das formale Konzept von Kritik nach Heid mit dem macht-theoretischen Kritikbegriff von Foucault zusammen zu denken, könnte sich ein erster Versuch zunächst darauf richten, Macht-Wissen-Komplexe nicht nur analytisch zu durchdringen und deren Funktionsweise zu erfassen, sondern sich zugleich bewusst zu werden, inwiefern man in diesem Prozess selbst Bestandteil dessen ist und als Forscher*in machtförmige Erkenntnispraktiken reifiziert. Zweck, Gegenstand und Bewertungskriterium von Kritik bzw. kritischer Forschung (sowohl i.S. der Praxis des Forschens an sich als auch der epistemologischen Grundlagen der jeweiligen Methodologien) wären dann jeweils auf ihren subjektivierenden Charakter hin zu befragen. Die von Heid vorgeschlagene analytische Trennung von deskriptiver und normativer Seite kann bei der Offenlegung der eigenen Positionalität im Prozess des Erkenntnisgewinns helfen, erweist sich allerdings spätestens beim praktischen methodischen Vollzug der Forschung als schwer haltbar (siehe unten). Gerade die von Heid in den Blick genommenen Strategien der Instrumentalisierung von Kritik, also der Verschleierung im Sinne partikularer Interessen sowie die Domestizierung, d.h. einer im Dienste von Erwünschtheiten stehenden Form der Kritik (Heid 2003: 55f.), können hierbei den heuristischen Rahmen bilden, wissenschaftliche Erkenntnisproduktion als ‚kritisch‘ zu klassifizieren.

Betrachtet man die forschungspraktische Seite, lassen sich in einem ersten, noch sehr groben Zugriff, unterschiedliche Ansatzpunkte möglicher Kritik ausmachen: In erster Linie ist die Wahl des Gegenstandes und die damit zusammenhängende Forschungsfrage bzw. das Erkenntnisinteresse zu nennen. Wird bspw. zu Fragen ‚sozialer Ungleichheit‘, Macht- und Herrschaftsmechanismen, Diskriminierung oder Exklusion geforscht, liegt der kritische Impetus einer Studie auf der Hand (wenngleich sich hiermit keinesfalls ‚automatisch‘ eine kritische Position einstellt und im schlimmsten Fall hegemoniale Verhältnisse sogar durch Forschung legitimiert werden können). Handelt es sich um Sozialforschung im weitesten Sinne, ist allein schon aufgrund des Anspruchs

der Selbstreflexivität zumindest eine Positionierung der Forschenden zu der in den Blick genommenen Thematik zu erwarten. Kritik kann zudem an unterschiedlicher Stelle des Forschungsdesigns in methodische Verfahren eingeschrieben sein, etwa durch bestimmte Samplingstrategien oder die theoretische Einbettung von Studien, zudem kann sie sich in einer kritischen Diskussion von Forschungsergebnissen niederschlagen. Auch im ausschlaggebenden Impuls, bestimmte soziale Phänomene überhaupt erst zu untersuchen, lässt sich ein kritisches Moment erkennen. Die damit verbundene Sichtbarmachung eines Gegenstandes bzw. die (Re-)Konstruktion eines Problems der empirischen Realität lässt sich – im Unterschied zu den zuvor genannten Ansatzpunkten – als immanente Ebene der Kritik verstehen, über die ein Phänomen als wissenschaftlicher Gegenstand konstituiert wird (siehe dazu Kapitel 3). Darüber hinaus lässt sich Kritik in der empirischen Forschung an der Wahl der Methoden festmachen. Methoden sind maßgebliche Größen in Forschungsprozessen, da sie gewissermaßen als Katalysator für die Hervorbringung von Wissen fungieren (Freikamp et al. 2008: 9). Besonders deutlich wird dies bei Ansätzen wie bspw. der (kritischen) Diskursanalyse, die dezidiert auf die Infragestellung ‚der Verhältnisse‘ ausgelegt und dementsprechend offensichtlich als kritisch zu bezeichnen sind. Wichtig erscheint an diesem Punkt die Feststellung, dass sich die Frage, ob empirische Forschung kritisch ist, nicht allein mit Blick auf die Entscheidung für qualitative oder quantitative Zugänge beantworten lässt. Freikamp et al. (ebd.: 10) merken an, dass kritische Forschung prinzipiell über paradigmatische Grenzen hinweg vollzogen werden kann. Zugleich machen sie darauf aufmerksam, dass selbstverständlich auch eine scheinbar offensichtlich kritische methodische oder inhaltliche Ausrichtung von Studien – wie zuvor mit Blick auf die Wahl des Forschungsgegenstandes dargestellt – keine Garanten für eine tatsächliche kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand darstellen, denn „auch die ‚kritischste‘ Fragestellung führt zu ‚affirmativen‘ Ergebnissen, wenn die ergebnisformenden Beschreibungsmuster keine kritische Erkenntnis ermöglichen“ (ebd.: 11). Wichtig scheint also neben den Eckpunkten der methodologischen und methodischen Entscheidungen die (selbstreflexive) Haltung der Forschenden gegenüber ihrem Gegenstand, aber eben auch ihrer Position im Prozess der Hervorbringung von Wissen. Bevor wir uns der Frage widmen, inwiefern Kritik sich im Dunstkreis medienpädagogisch relevanter Phänomene hinsichtlich der Forschung verstehen lassen kann, wird nachfolgend die Tätigkeit des Forschens selbst eingehender – man möchte sagen kritisch – betrachtet.

3 Forschung als normierte und normierende Praxis

Dass die Objektivität und Neutralität von wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn im Zuge empirischer Forschung Trugschlüsse sind, zeigten im Verlauf der vergangenen Jahre unter anderem die Wissenschaftsforschung in Gestalt der Science and Technology Studies eindrücklich. In ihrer schon als klassisch zu bezeichnenden ethnographischen Studie zur „Fabrikation von Erkenntnis“ demonstriert etwa Knorr Cetina (1991) am Beispiel des naturwissenschaftlichen Feldes, dass die Genese wissenschaftlichen Wissens nicht eine einfache Abbildung einer Realität darstellt, sondern unterschiedliche Elemente in der Genese von Erkenntnis in Erscheinung treten und diesen Prozess prägen. In ihren Arbeiten wird deutlich, dass wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn in „Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Gelegenheitsstrukturen [...] und einem subjektzentrierten Opportunismus“ (Kirschner 2013: 126) stehen. Von diesem Standpunkt aus betrachtet ist es längst nicht nur die qualitative Forschung, die sich (in unterschiedlicher Ausprägung und Nuancierung) auf die Konstruiertheit von Welt stützt. Auch für die quantitativ-orientierten Wissenschaften zeigt sich, dass die Praxis der Forschung ein komplexer Prozess der Wissensproduktion ist, an dem heterogene Ensembles aus menschlichen, nichtmenschlichen und symbolisch-diskursiven Elementen mitwirken.

Während dieser Position für die Naturwissenschaften durchaus Provokationspotenzial attestiert werden kann, stellt sie für die Sozial- und Geisteswissenschaften zwar kein absolutes Novum dar, erweist sich aber dennoch durch ihre pointierte Zuspitzung als Ankerpunkt, um sich der Situiertheit und Kontextualität wissenschaftlicher Wissensproduktion bewusst zu werden. Forschung wird hierbei als Konstruktionsprozess begreifbar, der unterschiedlichen, teils ambivalenten und impliziten Logiken der Praxis von Forschenden folgt. Diese sind wiederum normativ präformiert, d.h. als legitime Formen der Praxis im wissenschaftlichen Feld anerkannt – oder eben nicht. Indem Forschende in ihrem beruflichen Feld agieren, verhalten sie sich zu dieser Norm (oder besser: zu dem in ihrem Feld gültigen Set an Normen) – um mit Butler (1998) zu sprechen: Sie zitieren eine Norm, wobei es (und das ist der entscheidende Punkt) zu Abweichungen und Verzerrungen kommen kann, im Zuge derer die Norm sich verändert. Dieser iterative Akt der Hervorbringung durch Wiederholung eröffnet Spielräume und macht es möglich, Prämissen erkenntnisgenerierender Praktiken zu hinterfragen und zu verändern – kurz: Kritik zu üben und zu praktizieren.

Die Erziehungswissenschaft (und damit auch die Medienpädagogik), die sich seit jeher mit dem Problem der Setzung von Normen konfrontiert sieht (vgl. Beutler 2005), steht hier in einer besonderen Verantwortung, da sie den Anspruch erhebt, nicht nur deskriptive Aussagen über Sachverhalte treffen zu

wollen, sondern in enger Verbindung zur pädagogischen Praxis handlungsleitende Prinzipien mitzuprägen und damit Entwürfe von Soll-Zuständen einzubringen. Mit der Etablierung von empirischen Forschungsmethoden in der (Medien-)Pädagogik können diese Annahmen nicht mehr nur als selbstreflexive Geisteshaltung verstanden werden, sondern müssen in Bezug zu den wissenschaftstheoretischen Implikaten gedacht werden, welche sich in der quantitativen oder qualitativen Forschungspraxis niederschlagen. Denn spätestens in der Anwendung bestimmter Methodologien lässt sich eine strikte Trennung von deskriptiven und normativen Zugängen nicht mehr vollständig aufrechterhalten vgl. (Heinrich 2016: 432). In dieser Hinsicht sind die ab den 1960er Jahren aufgekommenen (und heute weitgehend versiegten) Bestrebungen der Aktionsforschung zu verstehen, die einen deutlich interventionistischen Charakter haben (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014). Im Anschluss an Lewin weisen Marci-Boehncke und Rath darauf hin, dass es sowohl der Erforschung grundlegender Sachverhalte als auch der forschungsbasierten Intervention im Kontext der pädagogischen Praxis bedarf: „Nicht *entweder* die gesetzesaufdeckende Grundlagenforschung *oder* die feldaufklärende Aktionsforschung, sondern beide zusammen sind notwendig, um Handeln, hier pädagogisches Handeln, anzuleiten [Herv.i.O.]“ (ebd.: 243). Mit Blick auf gegenwärtige entwicklungsorientierte Ansätze, wie etwa Design-Based-Research, zeigt sich, dass diese zwar einige Elemente einer prinzipiell kritisch ausgerichteten Aktionsforschung beinhalten, hierbei jedoch den Schwerpunkt wesentlich stärker auf die Theoriebildung legen (Moser, 2014: 70).

Eine Besonderheit medienpädagogischer Forschung, die auf das Merkmal der Erziehungswissenschaft zurückgeht, sind die starken Bezüge zur außerakademischen Praxis. Im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs kommt dies bspw. in Form der Bezeichnung des ‚reflective practitioner‘ zum Vorschein, der bzw. die das eigene professionelle Handeln konstant auf reflexive Wissensprozesse bezieht (vgl. Del Carlo/Hinkhouse/Isbell 2010). Damit schlägt die Normativitätsproblematik besonders drastisch zu Buche, denn wenn Forschung in einer so unmittelbaren Form in Zusammenhang mit handlungsleitenden Prinzipien pädagogischer Praxis gebracht wird, trägt sie in besonderer Weise Verantwortung und kann sich nicht damit begnügen, als Wissensproduzentin von Problemen der nicht-akademischen Praxis angenommen zu sein. Die sich in der Forschung etablierenden Normen stehen vielmehr in einem Wechselverhältnis zu den pädagogischen Handlungsfeldern, in denen sich die beforschten Phänomene als konkret zu bearbeitende Problemstellung zeigen. Normen der professionellen Praxis im pädagogischen Feld und Normen der Praxis wissenschaftlicher Forschung stehen sich hierbei nicht als voneinander getrennte Pole gegenüber, sondern weisen in ihrer jeweiligen

Form der Auseinandersetzung mit einem Phänomen strukturelle Affinitäten auf, deren Kern in ihrer legitimatorischen Funktion des Pädagogischen besteht.

Erkennt man die Doppelstruktur (erziehungs-)wissenschaftlicher Wissensproduktion als *normierte und normierende Praxis* an, wird deutlich, dass Forschung als performativer Akt in normative Gefüge eingebettet ist und sich – ob sie will oder nicht – zu diesen verhält. Forschung als normierte und normierende Praxis ist damit sowohl Ergebnis als auch Reproduktionsprinzip wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und kann in ihrem Vollzug prinzipiell affirmativ, widerständig oder subversiv ausgerichtet sein. Umso komplexer erscheint dies, wenn sich – wie oben dargestellt – zusätzlich die Notwendigkeit einer Reflexion des Theorie-/Praxis-Verhältnisses ergibt und Forschungspraxis nicht als isolierter Akt im akademischen Feld begriffen wird sondern sich Konsequenzen auf noch wesentlich mehr Bereiche erstrecken.

4 Gegenstandskonstitutive Fragen der (Medien)Pädagogik als Ausgangspunkte kritischer Forschung

Anstatt die Bedeutung von Kritik in Bezug auf bestimmte Forschungsansätze zu beleuchten (siehe hierzu z.B. Heinrich 2016; Hollstein/Meseth 2016; Langer/Kühner/Schweder 2013), wird an dieser Stelle zunächst gefragt, inwiefern sich aus dem Gegenstandsbereich der Medienpädagogik Ansprüche an kritische Positionierungen im Bereich der empirischen Forschung ableiten lassen und wie dies begründet werden kann. Ein erster Blick auf den Gegenstandsbereich der Medienpädagogik deutet auf dessen plurale Medialität hin (vgl. Meder 2017) und legt dementsprechend eine Vorstellung der relationalen Verfasstheit jeglicher Prozesse zugrunde, die medienpädagogisch relevant sind. In anderen Worten: Wenn Medienpädagogik nach den Bedingungen, Verlaufsformen und Zielen von Erziehung, Lernen, Bildung und Sozialisation fragt (bzw. nach den Möglichkeiten, diese empirisch zu untersuchen), so tut sie dies – darin besteht ihr Spezifikum – vor dem Hintergrund der Annahme einer tiefgreifenden Verwobenheit von Mensch und medialen Gefügen, mit der wir es heute beinahe in allen Bereichen des Lebens zu tun haben, wie ein Blick auf gegenwärtige zeitdiagnostische Werke deutlich macht (siehe z.B. Seyfert/Roberge 2017; Stalder 2017). ‚Digitale Medialität‘ erscheint damit als grundlegende anthropologische Dimension für den medienpädagogischen Erkenntnisgewinn unserer Gegenwart (vgl. Jörissen 2014). Entscheidend für den in diesem Beitrag verfolgten Ansatz ist hier insbesondere die Ambivalenz von Digitalität, die sich etwa darin zeigt, dass einerseits noch nie dagewesene Ar-

tikulationsoptionen zur Verfügung stehen und sich damit vielgestaltige Möglichkeitsräume eröffnen, die aus pädagogischer Sicht Potenziale für Lern- und Bildungsprozesse bieten. Andererseits sind diese Räume oft durch ökonomische Logiken überformt und durch – zum Teil verschleierte – kapitalistische Verwertungsinteressen bestimmt. Neben der Kommerzialisierung sieht Niesyto (2017: 4) im Kontrollverlust über private Daten ein zentrales Problem für die Medienpädagogik. Die Wende hin zu stärker subjektzentrierten Ansätzen in der deutschsprachigen Medienpädagogik wurde, folgt man Niesyto, zum Preis der Vernachlässigung gesellschaftlicher Transformationen erkauft:

„Ohne in deterministische Positionen zurückzufallen scheint es notwendig, den strukturellen Einfluss von Medien auf Denk- und Verhaltensweisen von Menschen und die Relevanz unterschiedlicher sozialer, bildungsbezogener und anderer Ressourcen für Bildungsprozesse nicht zu unterschätzen. Mediale Strukturmuster im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse herauszuarbeiten und zu reflektieren, ist eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Medienkritik“ (ebd.: 5).

Aber auch auf einer anderen Ebene lässt sich aus dem medienpädagogischen Gegenstandsbereich die Notwendigkeit kritischer Forschungsperspektiven herleiten. Gemeint sind die im Zuge der Digitalisierung neu aufgekommenen bzw. veränderten Anforderungen ethischer Fragestellung von gesellschaftlicher Tragweite. Diese berühren Fragen des Menschseins in Anbetracht anthropomorpher und vernetzter Digitaltechnologien ebenso wie Fragen nach Freiheit und Autonomie im Kontext algorithmisierter Entscheidungsfindung (vgl. Otto/Gräf 2018). Die in Codestrukturen eingeschriebenen Normen sind aktiv an der Konstruktion unseres Alltags beteiligt, sie stehen uns nicht gegenüber und warten auf ihren Einsatz, sondern strukturieren Sozialität mit, indem sie als regulatorische Datensortiermechanismen Empfehlungen aussprechen und Sichtbarkeit herstellen und damit zu Gatekeepern unserer Kultur werden (Roberge/Seyfert 2017: 18ff.). Digitale Medien weisen nicht zuletzt durch ihre feingranulierten und miteinander eng verflochtenen Strukturbereiche (Code/Software, Interfaces/Hardware, Daten, Netzwerke) Besonderheiten auf, die gegenüber bisherigen medialen Entwicklungen einen qualitativen Sprung hinsichtlich der Verflochtenheit mit Sozialität erkennen lassen (vgl. Jörissen 2017). Medienpädagogische Forschung sieht sich also der Herausforderung gegenüber, derartige, sich subtil in unsere alltägliche Praxis integrierende Verschmelzungen menschlicher und nichtmenschlicher Handlungsqualitäten entwirren zu müssen, wenn sie kritische Aussagen über sozio-mediale Zusammenhänge treffen will, in denen sich pädagogische Prozesse abspielen.

Während es auf der Hand liegt, eine Forderung nach kritischer Positionierung über die Wahl des Gegenstandes und respektive die an diesen Gegenstand gerichteten Fragestellungen umzusetzen, stellt sich bei genauerer Betrachtung

heraus, dass durchaus auch method(olog)ische Entscheidungen eine wesentliche Rolle dabei spielen, inwiefern Medienpädagogik sich selbst als kritisch versteht. Denn auch über die erkenntnistheoretischen Ausgangspositionen und die forschungspraktischen Konsequenzen entscheidet sich, welche Aspekte eines Phänomens in den Blick geraten und welche nicht, welche Stimmen gehört werden und welche stumm bleiben bzw. durch die Wahl der Instrumente gewollt oder ungewollt ausgegrenzt werden. Folgt man dem Plädoyer von Winter (2010), finden sich besonders im Bereich der qualitativen Ansätze Anschlussstellen für kritische Forschung. Deutlich spricht sich Winter für eine intervenierende Funktion von Forschung aus, die sich aus ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung ergibt:

„Eine kritische qualitative Forschung möchte Veränderungen im Alltagsleben von Menschen bewirken. Es sollen Differenzen, die von Bedeutung sind und neue Perspektiven und Konstruktionen erlauben, erzeugt sowie Handlungsmöglichkeiten und alternative Formen des Zusammenlebens eröffnet werden“ (ebd.: 4).

Neben dem kritischen Poststrukturalismus hebt er die Krise der Repräsentation als Wendepunkt hervor, durch den sich die Perspektive von Forschung unausweichlich auf die Rahmungen zu richten habe, welche Erfahrungen und Sachverhalte überhaupt erst als solche konstituieren und sichtbar werden lassen. Für Forschung werden damit, so Winter, „traditionelle Vorstellungen von Validität, die eine Forschung in Bezug auf ihre Korrespondenz zur Wirklichkeit bewerten“ (ebd.: 13) hinfällig, da jegliche Ansprüche einer unabhängigen Erfassung und Darstellung dieser Wirklichkeit hinfällig sind. Strategien der Validierung im Anschluss an poststrukturalistische Positionen beziehen sich dagegen auf politische und ethische Fundamente und versuchen dabei, demokratische, partizipatorische und emanzipatorische Perspektiven zu stärken (ebd.: 15). Für Freikamp (2008: 230), die teilweise ähnlich argumentiert, rückt im Zusammenhang mit kritischer, qualitativer Forschung besonders das Kriterium der reflektierten Subjektivität in den Vordergrund, das eine kritische (Selbst-)Prüfung auf unterschiedlichen Ebenen verlangt und sich über den gesamten Prozess der Forschung erstreckt. So wäre die Beziehung als Forscher*in zum Untersuchungsgegenstand und zu den Beforschten sowie der Einstieg ins Feld kritisch zu prüfen.

5 Von der Idee der Kritik zur gelebten (Forschungs-) Praxis – ein erstes Fazit

Neben der erkenntnistheoretischen Ebene, auf die sich eine kritische Selbstbetrachtung medienpädagogischer Forschung richten kann, besteht eine Anforderung darin, die tatsächliche Forschungspraxis entsprechend der so gewonnenen Maßstäbe kritischer Forschung zu betreiben. Spätestens an diesem Punkt stehen im schlimmsten Fall idealisierte Ansprüche den starren strukturellen Rahmenbedingungen und Zwängen sowie Normerwartungen an Forschung gegenüber. Die grundsätzliche Wissenschaftsfreiheit zeigt sich hier schnell von ihrer begrenzteren Seite, insbesondere wenn man einen Blick auf das Gros der im Berufsfeld Wissenschaft tätigen Personen jenseits von entfristeten Stellen wirft (vgl. Jaksztat/Schindler/Briedis 2010). Es ist weder ein Geheimnis noch eine Übertreibung von prekären Situationen bzw. Lebenslagen zu sprechen, in denen sich zahlreiche sogenannte ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘ befinden – dies gilt in der Medienpädagogik genauso wie in anderen Bereichen (vgl. Dander/Rau/Bettinger/Aßmann/Abendschein 2016). Zurecht kann hier gefragt werden, ob eine Forderung nach kritischer Forschung nicht eine zusätzliche Belastung oder sogar eine potenzielle Gefahr für die Karriere darstellt, da im Zuge dessen gängige Konventionen infrage gestellt und neue Wege in der Forschung beschritten werden, die die Regeln des Feldes womöglich verletzen. Auch die Abhängigkeit von Drittmittelgebern, der besonders zu einem späteren Zeitpunkt der wissenschaftlichen Laufbahn ein deutlich steuernder Einfluss attestiert werden kann, legt häufig nahe, sich auf etablierten Pfaden zu bewegen. Zudem ist ein falsch verstandenes Berufsethos der Nicht-Einmischung im Sinne einer distanzierten Beobachter*innenhaltung denkbar, die zu Abwehrverhalten führen kann, wenn eine kritischer Positionierung der Forschung eingefordert wird. Merkmale wie diese sind letztlich deutliche Indikatoren für die gouvernementalen Mechanismen im Feld der Wissenschaft und tief in dessen Strukturen eingelassen. Die Steuerungsverfahren, die in den letzten Jahrzehnten unter dem Dachbegriff der Qualitätssicherung im Wissenschaftssystem etabliert wurden und auf verschiedenste Praktiken der Selbstführung abzielen, lassen erkennen, dass der Idealtypus des unter Dauerbeobachtung stehenden ‚evaluierbaren Leistungssubjekts‘ fest im Hochschulsystem verankert ist (vgl. Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004; Rummler in diesem Band). Die Gefahr der ‚Domestizierung von Kritik‘, im Sinne der Domestizierung kritischer Forschung, wie sie oben mit Heid umrissen wurde, scheint in Anbetracht dessen groß.

Neben den nur mühsam umzusetzenden Änderungen auf struktureller Ebene wäre die Frage, wie sich der wissenschaftliche Habitus hin zu kritischer

Forschung entwickeln ließe. Sicher sind – neben grundsätzlichen Unterschieden zwischen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften – disziplinspezifische Differenzen ein Faktor, den man hier im Blick haben muss. Die Frage lautet also nicht nur, was als legitimes Wissen innerhalb einer bestimmten Sub-Disziplin wie der Medienpädagogik gilt, sondern auch, was als legitime Form der *Wissensgenerierung* anerkannt wird – und besonders, auf welche Grundlage sich diese Anerkennung (oder deren Scheitern) beruft. Gerade die Medienpädagogik steht hier in einer besonderen Verantwortung, da sie in ihrer erziehungswissenschaftlich geprägten Variante immer schon ethische Anforderungen zu bewältigen hat, die – wie oben gezeigt – besonders im Zuge der Digitalisierung vermehrt sowie in neuer Gestalt auftauchen und sich nicht in theoretischen Auseinandersetzungen erschöpfen dürfen.

Mit Meseth (2014: 250) gesprochen wäre eine Option darin zu sehen „die Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung zu einem Gegenstand der Beobachtung zu machen“ und dabei besonders Forschung als normierende Praxis eingehend zu betrachten. Ein historisch eingestellter Blick auf Forschung in der Medienpädagogik kann dabei einen ersten Anhaltspunkt bieten, indem Konventionen und Traditionslinien sowie mögliche normative Verschiebungen erkennbar werden. Mag die Forderung nach (mehr) Selbstreflexivität im ersten Moment banal und alles andere als neu klingen, zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass der Bereich der empirischen Forschung in der Medienpädagogik hier vergleichsweise wenig Beachtung fand. Ein Ansatzpunkt bestünde hier in der Ausbildung der Nachwuchswissenschaftler*innen, d.h. bspw. in strukturierten Promotionsprogrammen und Graduiertenschulen kritische Forschung und Reflexionen zur Rolle und gesellschaftlichen Verantwortung als Forscher*in überhaupt erst zum Thema zu machen – neben konkreten methodischen Fragen zu kritischer Forschung. Auch vermehrte interdisziplinäre Kooperationen unter dem Signum kritischer Forschung wären denkbar. Im Sinne einer „Sozionik“ (Rammert 2006: 188) wäre zu überlegen, den forschungs-basierten Entwicklungsgedanken stärker als Kooperation von Informatiker*innen sowie Sozial- und Kulturwissenschaftler*innen umzusetzen. Eine damit einher gehende Arbeit am wissenschaftlichen Habitus der Medienpädagogik steht meines Erachtens noch aus. Die regen (Theorie-)Diskurse im Umfeld des (Medien-)Kritik-Begriffs lassen aber hoffen, dass diese Bewegung sich zukünftig auch verstärkt im Bereich der empirischen Forschung niederschlägt.

Literatur

- Benner, Dietrich/Borrelli, Michele /Heyting, Frieda/Winch, Christopher, Hrsg. (2003): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bettinger, Patrick (2017): Medienpädagogik: Ein Kampfsport? Diskursive Positionierungen als Antworten auf die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis. In: Trültzsch-Wijnen, Christine (Hrsg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung. Baden-Baden: Nomos, S. 87 - 102.
- Bettinger, Patrick/Abmann, Sandra (2017): Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume - Praktiken, Wiesbaden: Springer VS, S. 79-100.
- Beutler, Kurt (2005): Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik. In: Beutler Kurt/Horster, Detlef (Hrsg): Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Reclam, S. 268-282.
- Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dander, Valentin (2017): Wie ‚medienkritisch‘ ist die Medienpädagogik? Fragen und Angebote zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‚Disziplin‘. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 29:105-138. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>.
- Dander, Valentin/Rau, Franco/Bettinger, Patrick/Abmann, Sandra/Abendschein (2016): Prekär aber glücklich? Wissenschaftlicher ‚Nachwuchs‘ in der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung:1-19. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/26/2016.07.13.X>.
- Del Carlo, Dawn/Hinkhouse, Holly/Isbell, Leah (2010): Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational Research and Reflective Practices. In: Journal of Science Education and Technology 19, 1, S. 58-68.
- Foucault, Michel (2007): The politics of truth. Cambridge: MIT Press.
- Freikamp, Ulrike (2008): Bewertungskriterien für eine qualitative und kritisch-emanzipatorische Sozialforschung. In: Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/ Ulrich, Peter/ Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 215-232.
- Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/ Ulrich, Peter/ Voß, Heinz-Jürgen (2008): Einleitung. Zum Verhältnis von Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. In: Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/ Ulrich, Peter/ Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 7-18.
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Heid, Helmut (2003): Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns. In: Benner, Dietrich/Borrelli, Michele/Heyting, Frieda/ Winch, Christopher (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel: Beltz, S. 54-74.
- Heinrich, Martin (2016): Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung 69, 4, S. 431-448.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang (2016): Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-208.
- Jaksztat, Steffen/Schindler, Nora/Briedis, Kolja (2010): Wissenschaftliche Karrieren: Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hannover: HIS. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201014.pdf [Zugriff: 25.02.2019].
- Jörissen, Benjamin (2014): Digitale Medialität. In: Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 503-513.
- Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. Kulturelle Bildung Online. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur>.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa Hrgs. (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kammerl, Rudolf (2017): Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie Und Praxis der Medienbildung 27, S. 30-49. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.14.X>.
- Kirschner, Heiko (2013): Karin Knorr Cetina: Von der Fabrikation von Erkenntnis zu Wissenskulturen. In: Lengersdorf, Diana/Wieser, Matthias (Hrsg.): Schlüsselwerke der Science & Technology Studies, Wiesbaden: Springer VS., S. 123-132.
- Knaus, Thomas, (Hrsg.) (2017): Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode [Band 1]. München kopaed.
- Knaus, Thomas (Hrsg.) (2018): Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode [Band 2]. München kopaed.
- Knorr Cetina, Karin (1991): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Wilhelm Fink.
- Kraul, Margret/Schulzeck, Ursula/Weishaupt, Horst (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tippelt, Rudolf/ Rauschenbach, Thomas/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-120.

- Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja Hrsgs. 2013. Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2014): Action Research reloaded: Grounded Practice - Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-253.
- Meder, Norbert (2017): Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 29. S. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X>.
- Meseth, Wolfgang (2014): Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg Hrsg. (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, Heinz (2014): Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-74.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: MedienPädagogik 27, S. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Niesyto, Horst/Moser, Heinz Hrsg. (2018): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed.
- Otto, Philipp/Gräf, Eike Hrsg. (2018): 3TH1CS. Die Ethik der digitalen Zeit. Berlin: iRights.Media.
- Roberge, Jonathan/Seyfert, Robert (2017): Was sind Algorithmenkulturen? In: Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hrsg.): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld: transcript, S. 7-40.
- Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan Hrsg. (2017): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld: transcript.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 2. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ Von Kraedorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.
- Strübing, Jörg/ Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie 47, 2, S. 83-100.
- Swertz, Christian/Ruge, Wolfgang B. Ruge/Schmölz, Alexander/Barberi, Alessandro (Hrsg.) (2017): Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin. Vol. 29: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/29.X>.

- Winch, Christopher (2003): Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung. In: Benner, Dietrich/Borrelli, Michele /Heyting, Frieda/Winch, Christopher: Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13-32.
- Winter, Rainer (2010): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung [41 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 12, 1, Art. 7.

Die Dialektik des Publizierens in der akademischen Kulturindustrie im Zeitalter der Digitalisierung

Klaus Rummler

1 Von der Publikationsliste zum Leistungsausweis

In unserem Arbeitsalltag als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben wir es täglich mit Literatur zu tun. Wir empfehlen unseren Studierenden Literatur, geben Leseaufgaben oder kontrollieren Hausarbeiten und achten dabei auf korrekte Zitierweise und die verwendete Literatur. Gleichzeitig schreiben wir selbst Fachartikel, verwenden dabei Literatur, die wir zuvor in unterschiedlichen Nachschlagewerken oder Listen recherchiert haben. Diese Literatur organisieren wir zur besseren Wiederauffindbarkeit, zur leichteren Zitation und zur Annotation in dezidierten Software-Programmen, wie z.B. *Citavi*, *End-Note*, *Mendeley*, oder das Open Source Programm *Zotero*. Diese Programme helfen dann bei der Erstellung von Literaturlisten für unterschiedliche Zwecke, sei es die Literaturliste für die nächste Lehrveranstaltung als Leseliste, oder für den aktuellen Artikel, den wir gerade schreiben. Eine weitere typische Verwendung ist die Publikationsliste im eigenen Lebenslauf (CV, curriculum vitae).

Gerade wenn es um den eigenen Lebenslauf geht oder, um die Verwaltung von Literatur zu unterschiedlichen Zwecken sind Literaturmanager sehr nützlich. Aber bereits an dem Punkt, wo wir uns als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf eine akademische Position beispielsweise an einer Hochschule bewerben, versuchen Einsitzende einer Auswahlkommission die persönlichen Leistungen anhand der Publikationsliste abzuschätzen. Dort zählen dann neben der Anzahl auch die Frequenz, Titel und Themen der Publikationen sowie Publikationsplattformen und Co-Autor/innenschaften. Für Kolleg/innen aus den Ingenieurs- oder Naturwissenschaften, aber auch für Teile der Humanwissenschaften spielt hier der persönliche Zitationsindex eine tragende Rolle, der für Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft, oder der hier vertretenen Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Medienpädagogik eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Entsprechend der Diversifizierung der Arbeitsinhalte, den gegebenen Arbeitsstrukturen und der möglichen Datafizierung ist die Publikationsliste allein kein hinreichender Indikator für akademische Leistung. So verlangen z.B. akademische Arbeitgeber, Drittmittelgeber, Fachgesellschaften, Verlage oder Regierungsstellen regelmäßige Berichte von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu ihren Leistungen. Laut Dagienė und Krapavickaitė (2016: 158) hat rechnerisch und praktisch jede Wissenschaftlerin und jeder Wissenschaftler bereits mindestens einen solchen Bericht abgeliefert – Tendenz steigend. Inhalte dieser Berichte sind Aufstellungen zur bisherigen Bildungs- und Berufskarriere, Wissenschaftspublikationen, Konferenzbeiträgen, Arbeit in Gremien, geleistete Gutachten, Patente, Beratungstätigkeiten (auch gegenüber Studierenden und Promovierenden), Mitgliedschaften in Fachgesellschaften, Forschungs- und Entwicklungsprojekte (einschl. deren eigener Rahmendaten wie Laufzeit, Fördersumme und Fördergeber) plus Aktivitäten in nicht-wissenschaftliche Feldern (vgl. Dagienė und Krapavickaitė 2016: 159).

Angesichts der Qualität dieser Daten, liegt es nahe, diese in digitalen Systemen, sog. *Online Research Information Management Systems* (vgl. Wu, Stvilia, und Lee 2017), zu verwalten. Viele Hochschulen bieten derartige Systeme mit ihren eigenen Bedürfnissen intern an. Öffentlich zugängliche Beispiele solcher Systeme sind *Zotero* (Open Source), *Mendeley*, *myEndnoteWeb*, *Google Scholar*, *ResearchGate*, *Academia.edu* oder *ORCID*. Die Minimalfunktion dieser Systeme besteht in der Verwaltung der eigenen Publikationsliste, einschl. einer persönlichen Profilseite, wo diese Daten öffentlich sichtbar sind. Weitere Funktionen können der Upload von Pre-Prints sein, die Auflistung aktueller und abgeschlossener Projekte, oder die Vernetzung mit anderen Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftlern, usw.

Mendeley und *EndNote* via *ResearcherID* und *ORCID* nutzen für den gegenseitigen Transfer dieser Daten eine API-Schnittstelle (*application programming interface*). Hierdurch ist es prinzipiell möglich, die eigene Publikationsliste direkt im Literaturmanager (z.B. *EndNote* oder *Mendeley*) zu bearbeiten und diese mit der Website zu synchronisieren. Das Beispiel *ORCID* ist in diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert, da hier neben der Auflistung der Bildungs- und Berufskarriere, dem Dreiecksverhältnis aus Projekten, Person(en) und Publikationen große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für die einheitliche Darstellung der Bildungs- und Berufskarriere sind in *ORCID* zunehmend Hochschulen und deren Abteilungen zur Vorauswahl bereitgestellt. Zudem kooperiert *ORCID* mit zentralen Forschungsförderinstitutionen und bietet Projekte anhand ihrer Fördernummern zur Vorauswahl an. Zusammen mit den bereits vorhandenen *ORCID*-Profilen und den eingegebenen Publikationen und ihren eindeutigen Identifikatoren (DOI, Digital Object

Identifizier) entsteht daraus ein maschinen-lesbarer Leistungsausweis, der wiederum öffentlich einsehbar, downloadbar und weiter verarbeitbar ist. Der gesamte ORCID-Datensatz für das Jahr 2018 ist verfügbar unter Blackburn u. a. (2018; ca. 38GB als zip, entpackt als XML) sowie die Einführung dazu und Links zu Datensätzen der vergangenen Jahre unter Therese (2018).

Schon jetzt ist seitens einiger Förderinstitutionen wie z.B. dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) zu beobachten, dass bereits bei der Projektbeantragung die *ORCID*-ID des oder der Antragsteller/in optional abgefragt wird. Es ist zu vermuten, dass mittel- bzw. langfristig die Angabe dieses *ORCID*-Profils verpflichtend wird und Fördermittelgeber diesen datafizierte Leistungsausweis zur Projektbewertung heranziehen werden. Der digitale Leistungsausweis repräsentiert insofern den bzw. die Wissenschaftler/in nach Außen und ist dadurch mitbestimmend über die Zu- oder Absage des Projektantrags.

2 Unsere Publikationen sind Big Data

...und ermöglichen die einheitliche Formatierung von Zitationen anhand unterschiedlicher Zitationsstile und ermöglichen die Suche nach Literatur in Bibliotheks-katalogen.¹ Daneben ermöglichen einige von ihnen das Hinzufügen von Literaturmetadaten über eindeutige Identifikatoren wie arXiv, ERIC, PubMed, handle, URN ISBN, oder vor allem DOIs (Digital Object Identifier) und deren Verarbeitung im Fließtext des Textverarbeitungsprogramms.

2.1 Verbreitung akademischer Publikationen mittels Metadaten

Die meiste Literatur im Wissenschaftsbetrieb wird momentan in Form von Zeitschriftenartikeln produziert. Um diese Artikel auffindbar zu machen und deren Metadaten (Autor/innen, Titel, Erscheinungsjahr, Band, Heft, Seiten und Zeitschrift, etc.) in maschinen-lesbarer Form zu verbreiten, können ihnen diese DOIs vergeben werden, die gleichzeitig als URL aufgelöst werden können und zur Landing-Page des Artikels führen. Analog dazu vergeben einige Verlage wie z.B. *transcript* oder *Springer* (einschl. Sub-Verlage) auch DOIs an Artikel in Sammelbänden und Bücher. Dies unterstützt den Mechanismus der Bildung von Zitationsindizes und Verweissystemen, da DOIs regelmäßigen Mustern folgen und daher in digitalen Texten maschinell auffindbar sind.

1 Siehe dazu insbesondere das Open Source Projekt „Citation Style Language (CSL)“ unter <https://citationstyles.org/> und <https://github.com/citation-style-language>.

Insofern ist es dann auch nützlich, wenn Desktop-Literaturmanager wie *EndNote*, *Mendeley* oder *Zotero* (Open Source), die durch die Nutzer/innen gespeicherte Literatur auf einer online-Plattform spiegeln und öffentlich verfügbar machen. Dies trägt zur Verbreitung von DOIs und ihrer Metadaten bei und erleichtert die Suche nach und den Import von Metadaten in die Literaturmanager z.B. über Webservices wie *Google Scholar*, *Microsoft Research*, *doaj.org*, *doar.org*, *fis-bildung.de*, *webofscience.com*, *ScienceDirect.com*, *JSTOR*, usw. (vgl. z.B. Conrad 2017).

Metadaten wissenschaftlicher Literatur werden auch zwischen Webservices auf der Ebene der Server untereinander ausgetauscht. Ein dafür bedeutender Mechanismus ist das „Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting“ (OAI-PMH)², der es erlaubt, bibliografische Metadaten, die auf Websites und Repositorien im Hintergrund zur Verfügung gestellt werden, zu „ernten“. Diese Erntemaschinen arbeiten ähnlich wie Suchroboter und besuchen relevante Websites in regelmäßigen Zeitabständen, um neue Informationen von den OAI-Schnittstellen zu sammeln und weiter-zuverbreiten. Das OAI-PMH ist ein quelloffener Standard, der es auch finanziell unabhängigen Anbietern, wie z.B. kleinen akademischen Fachzeitschriften ermöglicht, Literatur in bibliografischer Logik zu verbreiten und damit in Bibliothekskatalogen und Discovery Services aufgenommen zu werden. So bietet z.B. das quelloffene *Open Journal System* (OJS, Public Knowledge Project)³ als Betriebsplattform für Fachzeitschriften eine solche OAI-Schnittstelle an.

Aus dem Bereich der kommerziellen Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen Bibliotheken und Fachverlagen stammen sog. *Discovery Services*, die vor allem den Datenaustausch zwischen Bibliothekskatalogen sicherstellen. Die vermutlich bedeutendsten Discovery Services werden von den Unternehmen *ProQuest*⁴ und *EBSCO*⁵ betrieben. Als eher non-profit bietet das *Online Computer Library Center* (OCLC) den Discovery Service *WorldCat*⁶ an, der zugleich eine der wichtigsten Datendrehscheiben für OAI-PMH ist.

2 <https://www.openarchives.org/OAI/openarchivesprotocol.html>

3 <https://pkp.sfu.ca/ojs/>

4 <https://www.proquest.com/libraries/academic/discovery-services/>

5 <https://www.ebscohost.com/discovery>

6 <https://www.worldcat.org/>

2.2 Metadaten und Publikationen als wirtschaftlicher Rohstoff für Big Data-Verarbeitung

Ausgehend von Literaturmanagern ist es nützlich, einen Blick auf wirtschaftliche Verflechtungen und Interessen dieser zu werfen: Abgesehen von der Open Source Software *Zotero*, deren Finanzierung aus Hochschul- und Stiftungsmitteln⁷ und der Vermarktung zusätzlichen Online-Speichers für angehängte Volltexte stammt, sind die Programme *Mendeley* und *EndNote* in der Hand der beiden größten Wissenschaftsverlage. *Mendeley* startete im Jahr 2008 auf der technischen Basis von *Zotero* aber mit starkem Fokus auf die Vernetzung mit anderen Wissenschaftler/innen auf der Grundlage gemeinsamer Literatur. Seit dem Jahr 2013 ist *Mendeley* Teil des *Elsevier*-Verlags (relX Group) und bietet seine API-Schnittstelle zu den Profilen, zur gespeicherten Literatur bzw. Dokumenten, zu Gruppen und Annotationen öffentlich an.⁸ *Elsevier* selbst ist einer der größten Anbieter wissenschaftlicher Fachzeitschriften und Buchverlage. Auf der Startseite beschreibt sich das Unternehmen selbst mit den Worten: „Elsevier is a global information analytics business that helps institutions and professionals advance healthcare, open science and improve performance for the benefit of humanity.“ (<https://www.elsevier.com/>)

Weitere Produkte im Portfolio umfassen Systeme zur Indexierung und Verbreitung von Fachinformationen. Hierzu gehört u.a. das zuvor unabhängige pre-print Repositorium *Social Science Research Network* (SSRN)⁹ sowie die Literaturdatenbank *Scopus*¹⁰, die zugleich als Indizierungs- und Rankingsystem dient. Aber auch unterschiedliche Systeme zur Messung von Forschungsstrategien und deren Wirkung für unterschiedliche Fachdisziplinen gehören zu *Elsevier* bzw. zur relX-Gruppe.

Das Programm *EndNote* ist vermutlich einer der ältesten Literaturmanager, gehörte bis zum Jahr 2016/2017 zum Verlag *Thomson-Reuters* und ist seit dem Jahr 2017 Teil des Unternehmens *Clarivate Analytics*.¹¹ Laut der Pressemitteilung vom 3. Oktober 2016 wurde *Clarivate Analytics* von *Onex Corporation* und *Baring Private Equity Asia* spezifisch dafür gegründet, um jene für Informationsmanagement und -analyse relevanten Produkte von *Thomson-Reuters*

7 Zitat aus der Fußzeile vom www.zotero.org: „Zotero is a project of the Corporation for Digital Scholarship and the Roy Rosenzweig Center for History and New Media. It was initially funded by the Andrew W. Mellon Foundation, the Institute of Museum and Library Services, and the Alfred P. Sloan Foundation“.

8 <https://dev.mendeley.com>

9 <https://www.ssrn.com/en/index.cfm/ssrn-joins-mendeley-elsevier/>

10 <https://www.scopus.com>

11 Vgl. <https://web.archive.org/web/20170110041744/http://clarivate.com/news/ip-and-science-launched-as-independent-company/>

aufzufangen und eigens zu vermarkten. Bekannte Produkte sind neben *End-Note* auch die Literaturdatenbank *Web of Science* bzw. *Web of Knowledge*.¹² Das alternative Indizierungssystem *Altmetrics* gehört seit Anfang 2017 ebenfalls zu *Clarivate Analytics*¹³ (vgl. Konkiel, Piwowar, und Priem 2014; González-Valiente, Pacheco-Mendoza, und Arencibia-Jorge 2016).

Das *Web of Science* bzw. die *Web of Science Core Collection*¹⁴ – analog zu *Scopus* von *Elsevier* – sortiert und hierarchisiert die gelisteten Zeitschriften nach Fachindizes wie z.B. dem Social Sciences Citation Index (SSCI) oder dem Emerging Sources Citation Index (ESCI). *Scopus*¹⁵ listet derzeit fast 24.000 aktive und die *Web of Science Core Collection* über 22.000 Zeitschriften, von denen eine große Anzahl in beiden Indizes vorkommen (vgl. Mering 2017). Die Aufnahme von Zeitschriften in diese Indizes ist über ein strenges Qualitätssicherungssystem geregelt und beinhaltet peer-review Prozesse entlang festgelegter Kriterien. In der Praxis werden die gelisteten Zeitschriften i.d.R. durch kommerzielle Verlage herausgegeben – bestenfalls durch eigene Sub-Verlage dieser beiden großen Anbieter – und erscheinen auf Englisch. Für Zeitschriften und Autor/innen, die ein Interesse an der eigenen Indizierung und an der Teilnahme an akademischem Wettbewerb und Konkurrenzkampf haben, ist die Aufnahme in diese Indizes reizvoll. Die hier gelisteten Zeitschriften gelten als „high ranked“ bzw. überhaupt als „gerankt“ und versprechen für viele Wissenschaftler/innen hohes Prestige.

Die meisten dieser gerankten Zeitschriften sind entweder Closed Access und werden über Abonnementgebühren finanziert, oder sie verlangen für die Publikation Article Processing Charges (APCs) oder Book Processing Charges (BPCs), um ein Open Access Modell zu finanzieren. Das *Directory of Open Access Journals* (doaj.org) lässt einen gewissen Rückschluss über die Anzahl an Open Access Zeitschriften zu, die nicht in *Scopus* oder *Web of Science Core Collection* gelistet sind. So weist *Scopus* ca. 4.000 Zeitschriften aus, die in *DOAJ* gelistet sind. *DOAJ* wiederum weist 3.300 Zeitschriften aus, die APCs verlangen und weist über 9.100 Zeitschriften aus, die keine APCs erheben.¹⁶ Trotz der Unschärfen und Überlappungen zwischen diesen beiden Verzeichnissen, kann man grob schätzen, dass es ca. 8.000 Zeitschriften gibt, die nicht in *Scopus* oder *Web of Science* und in deren Indizes gelistet sind, keine APCs erheben und trotzdem relevant sind, wie z.B. die beiden Zeitschriften *Medienpädagogik* und *Medienimpulse*.¹⁷ Im Verhältnis zur Anzahl der „gerankten“

12 webofknowledge.com

13 Vgl. <https://web.archive.org/web/20170624165834/http://clarivate.com/clarivate-analytics-and-altmetric/>

14 <http://mjl.clarivate.com/>

15 <https://www.elsevier.com/?a=91122>

16 Vgl. <https://doaj.org/search>

17 Vgl. die zugehörigen Websites unter www.medienpaed.com und www.medienimpulse.at.

Zeitschriften macht das immerhin eine Unschärfe von plus/minus 35% aus. Das heißt, dass bibliometrische oder scientometrische Betrachtungen, die sich lediglich auf *Scopus* und/oder *Web of Science Core Collection* beziehen, über ein Drittel aller Zeitschriften ausschließen. Analysen, die nur *Scopus* und/oder den *SSCI* einbeziehen, würden sogar noch viel mehr Zeitschriften ausschließen, die aber für den alltäglichen Wissenschaftsdiskurs, vor allem im lokalen Raum bedeutsam sind (weil sie nicht konsequent nur auf Englisch publizieren und durch kleine wissenschaftliche Fachgesellschaften herausgegeben werden und deshalb in keinem dieser Indizes geführt sind). Beispiele solcher Berechnungen und Kritik daran aus Perspektive der Erziehungswissenschaft finden sich z.B. in Buntins et al. (2018) und in Schindler/Rummeler (2018).

Die Verschiebungen in der akademischen Publikationslandschaft der vergangenen Jahre und ihre wirtschaftlichen Verflechtungen, wie zuvor exemplarisch dargelegt, zeigen zumindest einen gewissen Trend auf: Die Kernaktivität von Wissenschaftsverlagen liegt nicht nur in der Publikation von Fachartikeln, sondern vielmehr in der Pflege der gesamten Nutzungskette. Dies beginnt mit der Bereitstellung von Literaturverwaltungsprogrammen und dem Sammeln der Daten über verwaltete Literatur und setzt sich mit der Bereitstellung von Literaturdatenbanken mitsamt pre-print Repositorien, einschließlich dem Ranking der in den Datenbanken enthaltenen Literatur fort. Hinzu kommen die Dissemination der Literatur und deren Metadaten in unterschiedliche digitale Systeme bis hin zur statistischen Auswertung all dieser Daten. Allein aus den Presstexten und Selbstbeschreibungen auf deren Websites kann Leser/in erahnen, dass es den Wissenschaftsverlagen zum einen, um die systematische Auswertung von Metadaten, Nutzungsdaten und in der Konsequenz auch um die maschinelle Auswertung der Volltexte der Publikationen geht. Zum anderen ahnt man bereits bei oberflächlicher Lektüre, dass die Unternehmen diese Auswertungen nicht um des wissenschaftlichen, bibliometrischen oder scientometrischen Selbstzwecks betreiben. Gerade mit der statistischen Bearbeitung der Daten erzielen sie einen beträchtlichen wirtschaftlichen Erlös. Naheliegend und in dieser Überlegung impliziert ist, dass die Unternehmen ihre einzelnen Marken wie *Mendeley*, *Altmetrics*, *Scopus* usw. wie im Fall von *Elsevier* nicht separat allein operieren lassen, sondern deren Stärken im Hintergrund des Unternehmens verbinden und für einander arbeiten lassen. Das heißt, dass ein beträchtlicher Teil des akademischen Publikationsbetriebs – nachdem wir unsere Beiträge bei den Verlagen eingereicht haben, und Publikationen anderer lesen und zitieren – unter dem Stichwort Big Data zu fassen ist.

Die statistische Auswertung von Metadaten und Nutzungsdaten wissenschaftlicher Literatur ist seit langer Zeit üblich. Erst seit jüngerer Zeit, auch durch deren digitale Verfügbarkeit und deren Erreichbarkeit per Identifikatoren wie DOI (und sie sind Teil der Metadaten), ist die maschinelle Auswertung

der Volltexte der Publikationen möglich. Einen exemplarischen Hinweis darauf, dass dies bereits betrieben wird, bietet die enge Kooperation zwischen dem *Centre for Data Science* des University College London (UCL) und *Elsevier*. Mit der finanziellen Unterstützung von *Elsevier* wurde dort 2014 die Abteilung *UCL Big Data Institute* (BDI)¹⁸ gegründet und zunächst bis 2017 von Patrick Wolfe und dann von Sofia Olhede geleitet. Die Mitglieder und Assoziierten sind erfahrene Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen mit Schwerpunkt Statistik. Die Abteilung „[...] explores innovative ways to better serve the needs of researchers, through the investigation of new technologies and analytics as applied to scholarly content and data“ (<https://www.ucl.ac.uk/big-data/bdi>). Das BDI listet eine Reihe an Forschungsprojekten z.B. mit dem Titel „Investigation of the role and impact of researchers in academic networks“ oder „Investigation of relationships between researchers on academic networks“. Geleitet werden diese Projekte jeweils von einem der führenden Mitglieder des BDI und zusätzlich von einem Vertreter von *Elsevier*. Üblicherweise würde man auf der Website einer solchen Abteilung Verlinkungen zu Online-Projektbeschreibungen finden, mit Ausführungen zu Datenmaterial, Erhebungsmethoden, Ablauf und entstandenen Publikationen. Ebenso würde man auf der Ebene der Abteilung üblicherweise Publikationslisten der beteiligten Personen finden. Das Fehlen dieser Informationen ist auffällig und macht stutzig, wo doch gerade Publikationen zum Geschäft und zum Thema dieser Abteilung gehören. Dieses Beispiel führt zur Hypothese, dass die wirklich intensiven und innovativen bibliometrischen Analysen mit Werkzeugen der Big Data-Auswertungen teilweise hinter den verschlossenen Türen der Verlage stattfinden. Die beiden folgenden dokumentierten Beispiele illustrieren einige der aktuell möglichen Big Data-Auswertungen und damit zusammenhängenden Fragestellungen:

Ausgehend von drei verschiedenen wissenschaftstheoretischen, historischen Handlungstheorien darüber, wie und warum Autor/innen Zitationen verwenden und insofern aufeinander verweisen (Tahamtan und Bornmann 2018) gehen Bertin et al. (2015) und dann Boyack et al. (2018) einen wesentlichen Schritt weiter in Richtung Big Data-Auswertung wissenschaftlicher Texte. In ihren Untersuchungen betrachten sie die Häufigkeit und Position von Kurzbelegen innerhalb der Textkörper (engl. „in-text citations“ im Gegensatz zur Literaturliste am Ende eines Artikels) von über fünf Millionen Volltextartikeln der Datenbanken *PubMed Central Open Access Subset* und den *Elsevier* Zeitschriften. Die Autoren vergleichen hinsichtlich der Zitationspraxis fünf Wissenschaftsfelder: „Biomedical and Health Sciences (BHS), Life and Earth Sciences (LES), and Physical Sciences and Engineering (PSE)“ sowie „Mathematics and Computer Science (MCS) and Social Science and Humanities

18 <https://www.ucl.ac.uk/big-data/bdi>

(SSH)“ (ebd.). Für die erste Gruppe stellen sie fest, dass die meisten Kurzbelege im ersten Drittel des Textes, welcher üblicherweise die theoretische Grundlage, Referenzstudien und die Argumentation der Methode enthält, gesetzt werden und schließen daraus, dass in diesen Feldern Methodenartikel häufiger zitiert werden. Für die zweite Gruppe „Mathematics and Computer Science (MCS) and Social Science and Humanities (SSH)“ stellen sie eine gleichmäßigere Verteilung der Kurzbelege über den Text hinweg fest, wobei mehr Kurzbelege bis zur Mitte der Texte zählbar sind und weniger in der zweiten Hälfte. Sie vermuten, dass dies ein Hinweis darauf ist, dass in diesen beiden Feldern stärker auf den Arbeiten anderer Wissenschaftler/innen aufgebaut wird als in den Disziplinen BSE, LHS und PSE. Für alle fünf Felder stellen sie eine Häufung der Anzahl der Zitationen im Zeitraum der vergangenen 15 Jahre fest, wobei die Häufigkeit der Kurzbelege pro Referenz¹⁹ im Durchschnitt gleich blieb.

Zwischen den Jahren 2015 und 2017 befasste sich eine Forschungsgruppe mit den thematischen Strukturen in 111.616 Artikeln der Astronomie und Astrophysik (Boyack u. a. 2017). Unter dem Titel „Topic Extraction Challenge“²⁰ stellt *Clarivate Analytics* diesen Textkorpus für Wissenschaftler/innen der Bibliometrie auf Anfrage zur Verfügung. Die konkreten Ergebnisse beider Studien sind wenig eindeutig und für diese Betrachtung eher nebensächlich. Dieses Beispiel verdeutlicht zum einen, dass es seitens z.B. *Clarivate Analytics* intensive Versuche gibt, Volltextkorpora mit Mitteln der Big Data-Analyse wie z.B. Natural Language Processing, text parsing und mining oder machine-learning zu bearbeiten. Zum anderen verdeutlicht es, dass diese Prozesse im Hintergrund ablaufen, und dass es erst einer Öffnung dieser Datensätze durch die Verlage selbst braucht.

Im Themenheft „Same Data, Different Results“ der Zeitschrift *Scientometrics* berichtet die Forschungsgruppe über diese „Topic identification challenge“. Neben der Untersuchung der Thematik an sich interessieren im hier diskutierten Zusammenhang vor allem die eingangs formulierten Forschungsfragen:

„Do the sets of publications, authors or institutions we identify and visualise with our methods indeed represent thematic structures? To what extent are results of topic identification exercises determined by properties of knowledge structures, and to what extent are they determined by the approaches we use? Do we produce more than artefacts?“ (Gläser et al. 2017)

Ein wesentliches Ergebnis der Studie sind die Unsicherheiten, die in diesem Projekt steckten und die es aufdeckte, sei es aufgrund der Beschaffenheit der

19 „mentions per reference“, also die Häufigkeit an Kurzbelegen in einem Text für eine einzelne bestimmte Literatur / Referenz.

20 <http://www.topic-challenge.info/>

Rohdaten, die Validität der Operationalisierung der Themen durch die Wahl der Datenmodelle und Algorithmen, die etwaigen Softwarefehler bis hin zu Unsicherheiten in der Interpretation der extrahierten thematischen Strukturen (vgl. Velden u. a. 2017). Sie betonen, dass eine solche Themenanalyse und der Umgang mit damit verbundenen Unsicherheiten von ihrem jeweiligen Zweck abhängen: Soll sie als metrische Analyse einen Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte beitragen, soll sie zur Beratung im Diskurs mit Experten beitragen, oder zur Evaluation dienen (vgl. ebd.)?

3 Akademische Kulturindustrie?

Die Produktion akademischer Kultur ist fest in wirtschaftlich-industriellen Prozessen und Verflechtungen verankert, verwoben oder vielleicht gar verhaftet. Die digitale Publikationsliste datafiziert den persönlichen Leistungsausweis und ist dann maschinell über API-Schnittstellen als XML oder JSON verarbeitbar. Dieser Prozess der Kulturproduktion kann sich selbst reproduzieren und erhalten. Einer dieser Reproduktionsmechanismen ist die Teilnahme an Sozialen Netzwerken als Kollektiv geteilter Interessen. *Mendeley* hat dies bereits frühzeitig ausgenutzt und darüber eine breite Masse an Nutzerprofilen akquiriert.

3.1 „Self-promotion and ego-bolstering“: Akademische Soziale Netzwerke am Beispiel von *Academia* und *ResearchGate*

Zwei weitere solcher sog. „Academic Social Network Sites“ (ASNS) sind *Academia.edu* und *ResearchGate.net*. Beide entstanden im Jahr 2008 und erlauben den Upload von Artikeln, pre-Prints, die Angabe von Metadaten zu eigenen Veröffentlichungen als Publikationsliste, die Zuordnung zu Hochschulen und Abteilungen, die Angabe von Projekten sowie das Verbinden mit anderen Nutzenden, dies auch in der Angabe von Ko-Autor/innen der eigenen Veröffentlichungen usw. *ResearchGate* hat gegenüber *Academia* mit etwa 15 Millionen registrierten Nutzer/innen²¹ nur etwa ein Fünftel²² des Umfangs, hingegen haben sie etwa doppelt so viele Seitenzugriffe²³. Eine Besonderheit von *Academia* ist das Anlegen abteilungs- und hochschulspezifischer

21 <https://solutions.researchgate.net/advertising/>

22 <https://www.academia.edu/about>

23 <https://www.similarweb.com/website/researchgate.net> versus <https://www.similarweb.com/website/academia.edu>

Mikroseiten. Das heißt, dass sich nicht nur Nutzer/innen auf der Ebene der eigenen Hochschule und Abteilung verbinden können, sondern die Hochschule selbst *Academia*-Seiten verwenden kann, um dort bspw. Publikationslisten zu führen und Leistungsausweise zu bilden. Eine Besonderheit von *ResearchGate* ist die Entwicklung eines eigenen Reputationsindex (RG), der dann auch spezifisches Interesse in der Bibliometrie und Scientometrie weckt (vgl. Manca 2018: 11; Nicholas et al. 2016).

Das Geschäftsmodell von *Academia* besteht hauptsächlich aus der Anzeige von Werbung auf den Seiten und in Kampagnen sowie aus bezahlten sog. „Pro“ Accounts von Nutzer/innen. Jenes von *ResearchGate* baut auf Anzeigen von Werbung, aber laut persönlichen Angaben eines *ResearchGate* Mitarbeiters gegenüber dem Autor von Anfang 2018 generiert das Unternehmen den Hauptumsatz mit Stellenanzeigen, die Hochschulen dort beauftragen und abonnieren.

In ihrer Literaturanalyse über Artikel, die *Academia* und *ResearchGate* thematisieren bzw. analysieren fand Stefania Manca einen Schwerpunkt in den Bibliotheks- und Informationswissenschaften, Informatik und in den Digital Humanities (Manca 2018: 11f.). Hingegen wurden diese ASNS kaum in der Erziehungswissenschaft / Pädagogik oder in der Kommunikationswissenschaft diskutiert, wo doch Soziale Netzwerke in diesen Feldern teilweise intensiv beforscht sind und gerade mit den ASNS das Thema Wissenschaftskommunikation von Interesse sein könnte (ebd.).

Bei der Frage, wozu Wissenschaftler/innen *Academia* oder *ResearchGate* nutzen, fanden Meishar-Tal und Pieterse (2017), dass dort hauptsächlich Informationen konsumiert und weniger geteilt werden, und dass noch weniger Interaktion zwischen den Nutzer/innen stattfindet (Meishar-Tal/Pieterse 2017: 17). In Bezug auf die Motivation der Wissenschaftler/innen diese ASNS zu besuchen nennen sie: „self-promotion and ego-bolstering, acquisition of professional knowledge, belonging to a peer community, and interaction with peers“ (ebd.: 17f.). Übersetzt geht es also zunächst um Selbstdarstellung, um zu wissen, was andere Kolleg/innen beschäftigt und in welchen Zusammenhängen sie aktiv sind und vermutlich auch darum, sich die Anerkennung für die eigene Leistung abzuholen.

Die Kritik an beiden ASNS ist vielfältig. Mehrfach haben Verlage, vor allem *Elsevier* versucht, die Netzwerke zur Löschung verlagsrechtlich (nicht zu verwechseln mit „urheberrechtlich“) geschützter Werke zu nötigen. Bei beiden Netzwerken ist auffällig, dass es zwar möglich ist, Metadaten der eigenen Publikationen anzugeben, aber Links und andere Verweise auf den Ablageort der Publikationen sind kaum erkennbar. Die Vermutung liegt daher nahe – und *ResearchGate* macht das fast aggressiv – dass es diesen Plattformen um den

Upload der Volltexte geht und eben nicht um die präzise Dokumentation bibliografischer Daten. Es konnten hingegen bislang keine Hinweise gefunden werden, dass *Academia* oder *ResearchGate* die dort abgelegten Volltexte nach Big Data auswerten oder zur Auswertung weitergeben. Angesichts der Menge an abgelegten Texten wäre dies aber naheliegend.

Zuletzt zeichnen sich beide Netzwerke durch intensive Kampagnen vor allem per E-Mail aus. Diese E-Mails berichten über Aktivitäten rund um das eigene Profil und um den eigenen Namen, einschl. Meldungen über gefundene Zitationen des eigenen Namens, oder dass wohl eine dritte Person den eigenen Namen in Google suchte usw.

Die Frage, warum sich Wissenschaftler/innen auf ASNS betätigen und vor allem, warum sie dort Artikel und pre-Prints ablegen, bleibt bestehen und sollte weiter beleuchtet werden, da gerade zu diesem Zweck sorgfältigere und zweckgerichtete Plattformen wie *Zenodo.org* oder *pedocs.de* zur Verfügung stehen. *Zenodo.org* oder *pedocs.de* haben zwar kaum bzw. keine Netzwerkfunktionen, aber dafür garantieren sie Open Access, Langzeitarchivierung und sind durch öffentliche Stellen und nicht kommerziell finanziert.

Es bleibt also der Eindruck, dass diese Netzwerke primär der Selbstdarstellung und der Generierung von Aufmerksamkeit dienen, eventuell sogar verbunden mit der Hoffnung auf professionellen Erfolg, der sich finanziell auszahlt. Umgekehrt könnte man argumentieren, dass es hierbei auch um gegenseitige soziale Kontrolle geht. Das Beobachten von Stellenanzeigen, das Beobachten neuer Projekte bis hin zu neuen Artikeln innerhalb des eigenen Netzwerks oder der Scientific Community und der eigenen Interessen auf den ASNS gibt Nutzer/innen nützliche Informationen über Kolleg/innen und damit auch über die eigene Positionierung im akademischen Umfeld.

3.2 Monetarisierung akademischer Leistung

Im Folgenden scheint es nötig, nochmals aus einer übergeordneten Perspektive wirtschaftliche Interessen und Beziehungen zwischen diesen Institutionen und Unternehmen aufzuzeigen.

Eingangs wurde *ORCID* als exemplarische Plattform für die Darstellung von Leistungsausweisen vorgebracht. Bei der Frage nach wirtschaftlichen Verflechtungen wie sie eingangs bereits für die Literaturmanager aufgedeckt wurden, entsteht auch die Frage nach Interessen unterschiedlicher Parteien.

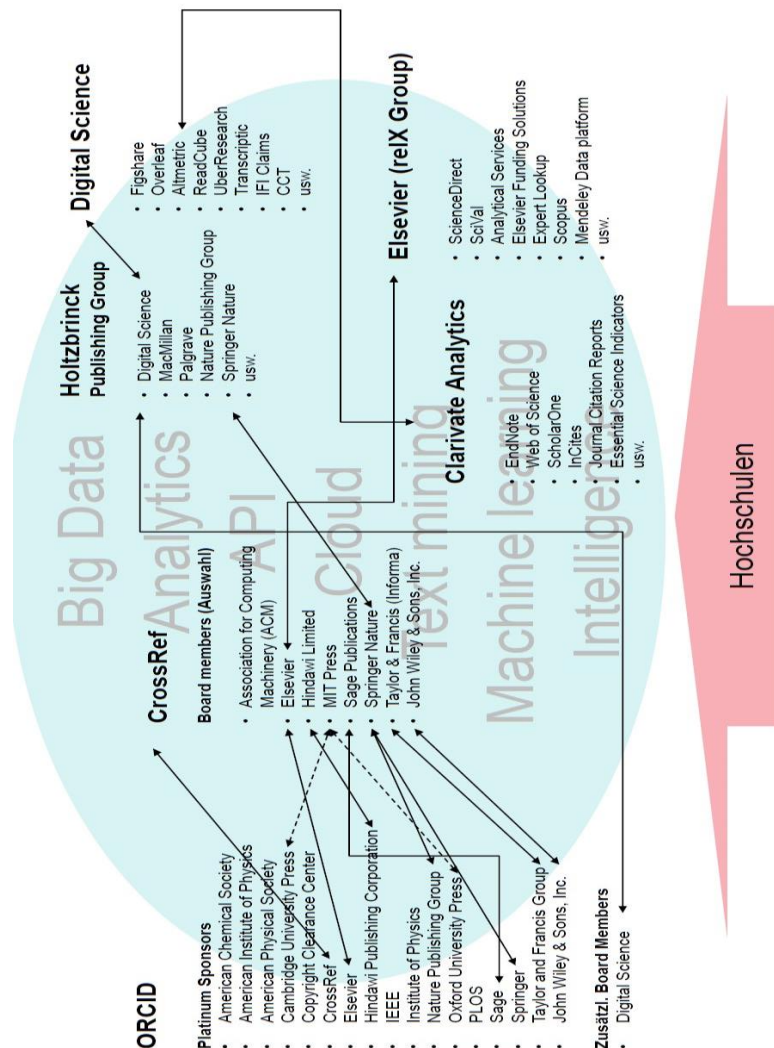


Abbildung 1: Übersicht ausgewählter wirtschaftlicher Verflechtungen
(Quelle: Eigene Abbildung)

Im „About ORCID“ verweisen die Autor/innen darauf, dass *ORCID* eine „non-profit organization“ ist, mit dem formulierten Ziel:

„helping create a world in which all who participate in research, scholarship and innovation are uniquely identified and connected to their contributions and affiliations, across disciplines, borders, and time“ (<https://orcid.org/about>).

ORCID verweist auf ihrer Website darauf, dass ihr Leitungsgremium, das „Board of Directors“, aus Repräsentant/innen ihrer Mitglieder besteht. Dazu gehörten Anfang 2018 eine Reihe an Platinum Sponsoren, die möglicherweise Aufschluss über wirtschaftliche Verflechtungen geben (vgl. Abb. 1).

Weiter wurden DOIs als eine der tragenden Mechanismen für die digitale Verbreitung bibliografischer Metadaten erklärt. Für Zentraleuropa gibt es drei Institutionen, die DOIs vergeben. Das sind in erster Linie das Unternehmen *CrossRef*, das Unternehmen *MEDRA.de* und die non-profit Organisation *DataCite*. Für die grundlegende Vereinbarung über die Beschaffenheit der Metadaten, die Granularität der Metadaten und die Vereinbarung über einzelne Bezeichner im XML-Schema der DOI-Metadaten wissenschaftlicher Artikel ist *CrossRef* am bedeutsamsten. *MEDRA* ist zwar auch auf DOI für wissenschaftliche Fliesstexte spezialisiert, ist aber politisch in der Aushandlung der XML-Schemata nicht maßgeblich. *DataCite* vergibt DOI hauptsächlich für wissenschaftliche Datensätze, also Forschungsdaten einschl. Software (vgl. Fenner u. a. 2018). Daher lohnt es sich in diesem Kontext die wirtschaftlichen Verflechtungen von *Crossref* einzubeziehen und auch hier wieder die „Board members“ zu betrachten (vgl. Abb. 1).

Abb.1 beschreibt ausgewählte Beziehungen zwischen Hochschulen und wissenschaftsnahen Unternehmen und Verlagen mit ihren metadatenverarbeitenden Diensten und ASNS. Zu den bisher diskutierten großen Verlagen und Unternehmen *Elsevier* und *Clarivate Analytics* kommt bei dieser Betrachtung ergänzend die *Holtzbrinck Publishing Group* aus Stuttgart hinzu, da in ihrem Portfolio weitere bedeutsame Verlage wie *Macmillan*, *Palgrave* und *Springer Nature* enthalten sind.

Zudem ist darin die Unternehmensgruppe Digital Science enthalten, die ihrerseits eine Reihe kleinerer Unternehmen enthält, die besonders auf die Verarbeitung wissenschaftlicher Daten spezialisiert sind wie z.B. *FigShare*, *Overleaf*, *UberResearch*, oder Anteile an *Altmetric*. *Clarivate Analytics*, *Holtzbrinck* und *Elsevier* sind die größten konzernartigen Verlagsgruppen im Wissenschaftsbetrieb. Als unabhängige, in diesem Sinne traditionelle Verlage ohne Überbau in Konzernen kommen die Verlage *Taylor & Francis* sowie *John Wiley & Sons* dazu. Die beiden letzteren sind Board Members in *ORCID* und *CrossRef* (vgl. Abb. 1). Beide der großen unabhängigen Verlage sind insofern direkt an der Formulierung und Dissemination von Metadaten beteiligt und schaffen daher auch die entsprechenden Standards gemeinsam.

Clarivate Analytics ist über *Altmetric* als Kooperationsprojekt mit *Digital Science* an ORCID beteiligt. *Elsevier* ist sowohl in *CrossRef* als auch in *ORCID* direkt beteiligt. *Holtzbrink* selbst bringt in die Boards von *CrossRef* und *ORCID* mindestens *Digital Science* und *Springer Nature* ein²⁴.

Im Prinzip werden diese Konzerne, Verlage und Institutionen über die Hochschulen finanziert, vor allem wenn man davon ausgeht, dass der große Anteil an Publikationen durch Personen erbracht wird, die an Hochschulen angestellt sind und die Publikationstätigkeit weder als Selbständige betreiben noch zu einem großen Anteil in privatwirtschaftlichen Unternehmen angestellt sind. Bestenfalls können Hochschulen Teile der Personalkosten über Drittmittelgeber wie z.B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF), dem Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF), den Programmen der Europäischen Kommission oder dem Europäischen Sozialfonds (ESF) refinanzieren. Seitens der Hochschulen entsteht eine Reihe an Kostenstellen, deren Begünstigte die Verlage und Konzerne sind, z.B.: Abonnementgebühren in den Bibliotheken, Article und Book Processing Charges (APC und BPC), Druckkostenzuschüsse an Verlage und der Rückkauf der ersten Buchauflage. Auch indirekte Kosten entstehen bei der Produktion wissenschaftlicher Publikationen, die vor allem ideeller und weniger materieller Natur sind, aber in Form von Arbeitszeit an die Wissenschaftsarbeiter/innen entrichtet werden. Darunter ist vor allem die Arbeitszeit für das Schreiben von Büchern und Artikeln zu rechnen, aber auch das Layout und das Lektorat, welches wiederum von Verlagen – als bezahlter Service – übernommen werden kann. Die meisten dieser Kosten der Hochschulen werden aus Steuermitteln beglichen, einschl. der Re-finanzierungen über öffentliche Drittmittelgeber, und kommen direkt oder indirekt als Gewinne bei den Verlagen an oder als Gewinne aus Big Data-Auswertungen bei Konzernen wie *Clarivate Analytics*. Die kritische Frage nach dem finanziellen *Return on Investment* seitens der Hochschulen, die sich dabei aufdrängt, konnte bislang nicht geklärt werden. In diesem Finanzfluss ist nicht erkennbar, wie und an welcher Stelle Hochschulen ihre Investitionen refinanzieren oder an welcher Stelle Geld aus Publikationstätigkeiten in einer Höhe, die den Investitionen sinnvoll gegenüberstehen, wieder in die Hochschulen zurückfließt. Dieses System ist durchaus vergleichbar mit dem Geschäftsmodell des ersten Zyklus der Abfallwirtschaft (vgl. Bataille und Steinmetz 2014). Auch hier wird der erste kommerzielle Abnehmer oder Verwerter – ähnlich den Verlagen – doppelt bezahlt: Die erste Bezahlung/Vergütung erfolgt, wenn Haushalte ihren Abfall abgeben, entweder direkt über Müllgebühren oder anteilig beim Kauf eines Produktes, und die zweite, wenn

der Verwerter den Müll – ggf. sortiert und aufbereitet – als Rohstoff weiterverkauft²⁵.

Ein weiterer Kostenfaktor seitens der Hochschulen in Richtung der großen Konzerne sind Produkte wie z.B. *InCites*²⁶ von *Clarivate Analytics* oder *SciVal*²⁷ von *Elsevier*. In diesen Softwareumgebungen zur Berechnung und zum Vergleich institutioneller Produktivität, zum Aufdecken von Kooperationen und Netzwerken sowie zur institutionellen Bewertung akademischer Leistungen kulminiert vermutlich die derzeitige Leistungsfähigkeit der Bibliometrie und Scientometrie anhand der Auswertung großer Datenmengen. In ihnen läuft nicht nur das individuelle Zur-Schau-Stellen akademischer Leistungen von Wissenschaftler/innen zusammen, sondern auch die Ebene der Hochschulen, wo vergleichende Analysen innerhalb und untereinander stattfinden. Bornmann/Haunschild (2017) und Rowlands (2018) üben umfassende Kritik an diesen Entwicklungen. In beiden Beiträgen argumentieren die Autoren, dass die Datenbasis und die Verfügbarkeit bibliometrischer Daten sich in den vergangenen Jahren stark vergrößert hat. Dabei ist auf der einen Seite die Frage, wie diese Daten statistisch am besten auszuwerten wären, einschl., wie mit Unsicherheit umzugehen sei (vgl. Abramo et al. 2016). Lutz Bornmann und Kolleg/innen zeigen mit ihren Arbeiten deutlich auf, dass diese Berechnungen immer noch menschliche Beurteilungen und Einschätzungen benötigen. In ihrem Grundlagenbeitrag haben Bornmann und Daniel (2008) dargelegt, dass Wissenschaftler/innen sich untereinander und ihre Arbeiten nicht nur wegen des fachlichen Gehalts zitieren, sondern dabei auch soziale, nicht-wissenschaftliche Faktoren eine Rolle spielen und eben diese können bibliometrische Verfahren nicht erfassen. Ausgehend vom ursprünglichen Vorhaben der Bibliometrie, die Qualität wissenschaftlicher Arbeit zu erforschen, beobachten die Autoren (2017) einen Wandel hin zu einer rein maschinellen Impact-Messung und fordern, wissenschaftliche Arbeit auch weiterhin – informiert durch Impact-Messung – per Peer-Review zu beurteilen.

„The era of ‘desktop bibliometrics’ should be welcomed: it promises greater transparency and the opportunity for experimentation in a field that has frankly become a little jaded. The downside is that we are in danger of chasing numbers for numbers’ sake, with little understanding of what they mean.“ (Rowlands 2018)

Die kommerziellen Verlage in den STM-Disziplinen (science, technology, medicine) erzielten im Jahr 2017 ein Marktvolumen von 25,7 Milliarden US-Dollar (Johnson, Watkinson, und Mabe 2018). Dass diese Marktrelevanz nicht allein einer „serial crisis“ der Natur-, Ingenieur- und Humanwissenschaften

25 Siehe dazu auch den Verweis auf den „Müllabfuhr-Streik-Test“ („Garbage Strike Test“) in netzpolitik.org (Dobusch 2016).

26 <https://clarivate.com/products/incites/>

27 <https://www.elsevier.com/solutions/scival>

zuzuschreiben ist haben Larivière/Haustein/Mongeon (2015) beschrieben, indem sie erstmals Marktkonzentrationen der Zeitschriften wenigstens grob nach Fachdisziplinen aufgetrennt haben. Sie zeigten, dass auch in den Sozialwissenschaften einschl. der Erziehungswissenschaft eine beträchtliche Anzahl an vormals unabhängigen Publikationsplattformen wie Zeitschriften oder Hochschulverlagen in großen kommerziellen Verlagen untergekommen sind, mit der Folge, dass auch in dieser Fachgruppe mittlerweile fast ein Drittel aller Artikel über kommerzielle Verlage veröffentlicht wird.

Festzuhalten bleibt, dass es den großen Verlagen gelungen ist, ihr Geschäftsmodell mittels Kundenbindung über z.B. ASNS, Indizes und Big Data-Auswertungen nachhaltig auszuweiten und zu stabilisieren. Die Beispiele oben zeigen, dass Verlage auch oder gerade mit Open Access, das ursprünglich als disruptiv angesehen wurde, ebenfalls erfolgreich in ihr Geschäftsmodell integrieren konnten. Eine weiterhin offene Frage bleibt, welche Rolle das Individuum der/des WissenschaftlerIn/s in diesem System spielt und wie wir die beschriebenen Entwicklungen aus Sicht der Erziehungswissenschaft oder der Medienpädagogik – auch aus institutioneller Sicht – bewerten.

4 Medienpädagogisches Fazit: Akademisches Publizieren als industrielle Kulturproduktion – ein Massenbetrug?

Aus Sicht der Medienpädagogik stecken wir beim Thema akademisches Publizieren in einem beträchtlichen Dilemma. So argumentiert Dander (2018) zunächst für ein medienpädagogisches „Konzept von Datenkritik, das Reflexion und Handeln, data literacy und Online Privacy Literacy zusammenführt“ und eröffnet damit zugleich das auch hier vorliegende Dilemma, nämlich die Vernachlässigung größerer Zusammenhänge und eines allgemeinen Medialitätsbewusstseins sowie einer „grundlegenden Absage an die Vorstellung des souveränen Subjekts“ (Dander 2018: 99). Konkret bedeutet das hier, dass wir uns als Wissenschaftler/innen darüber bewusst sein müssen, dass mit Publikationen gleichzeitig unsere personenbezogenen Daten weitergegeben werden – ob wir wollen oder nicht. Da würden wir als Medienpädagog/innen einerseits warnen, so wenig personenbezogene Daten wie möglich von uns zu geben, und würden auf der anderen Seite akademische Leistungsdaten, angefangen bei der Publikationsliste und der institutionellen Zugehörigkeit einschl. der E-Mailadresse auf diversen Plattformen weitergeben. Und selbst wenn wir versuchen würden dies zu vermeiden, wäre die Befürchtung keine akademische Anerkennung mehr erringen zu können. Selbst ein vorsichtiger Mittelweg, also

lediglich in Platinum Open Access Zeitschriften unter einer Creative Commons Lizenz zu publizieren, würde nicht davor schützen, dass personenbezogene Daten weitergegeben werden und die Volltexte der eigenen Arbeiten in Big Data-Mechanismen verarbeitet werden würden.

Weitere Dilemmata bringen die Anstellungsverhältnisse an Hochschulen mit sich. Hier werden teilweise Anzahlen von Publikationen in individuellen Leistungsvereinbarungen festgeschrieben. Bestimmte Wissenschaftsdisziplinen bedeuten gleichzeitig in bestimmten „high-ranked“ Zeitschriften zu veröffentlichen oder in bestimmten Buchverlagen zu veröffentlichen (vgl. Schindler/Rummler 2018). Auch mit den Mitteln der Biblio- und Scientometrie wäre das Verhältnis zwischen individualisierter Leistungsdarstellung und domänenspezifischer Themen- und Diskusentwicklung weiterhin zu untersuchen. Dabei ginge es um das Verhältnis zwischen dem Publizieren für die eigene Publikationsliste und der Frage danach, ob nicht vielmehr Fachdiskurse und ihre Entwicklung in kleinen, regionalen Ebenen stattfinden (vgl. Rummler 2016, 2017). Dahinter stecken zwei Vermutungen. Zum einen, dass Publikationen in „high-ranked“ Zeitschriften, zumindest in der Erziehungswissenschaft oder in der Medienpädagogik, nicht notwendigerweise einen Beitrag zur jeweils aktuellen Fachentwicklung beitragen. Dies gilt wahrscheinlich auch z.B. für einen je spezifisch britisch, skandinavisch, oder deutsch-sprachigen Raum. Zum anderen steckt darin die Vermutung, dass auch das unabhängige Publikationswesen die eigenen Potenziale zunächst besser ausnutzen und gleichzeitig neu ausrichten muss. Das beinhaltet z.B. (a) eine konsequentere Nutzung der Platinum Open Access Publikationsplattformen, dabei gleichzeitig (b) die konsequente Nutzung der Verbreitung bibliografischer Metadaten, um gleichzeitig (c) einen engen und zeitnahen Fachdiskurs zu führen.

Das akademische Publizieren ist industrielle Kulturproduktion; sie ist vergleichbar mit einer Kulturindustrie (vgl. Horkheimer und Adorno 1944). Die Akteure darin werden reduziert, bzw. reduzieren sich selbst auf datafizierte Leistungsausweise, die massenhaft innerhalb dieser Kulturindustrie gehandelt werden. Mit der Masse der produzierten Kultur, nämlich der wissenschaftlichen Beiträge, zusammen mit den Anstellungsverhältnissen sind dieser Kultur auch noch die Rezipienten abhandengekommen. Die Rezipienten sind in diesem Kreislauf gleichzeitig die Autor/innen und somit die Produzent/innen. Sie sind die Arbeiter/innen – und ihre Produktionsstätten/Fabrikshallen sind die Hochschulen. Doch an dieser Stelle löst sich die Trennung von Arbeit und Kapital auf, denn das Kapital liegt nicht mehr bei den Arbeitgebern, die wiederum zwar die Kulturindustrie reproduzieren, dies aber, indem sie Steuergelder zum neuen Kapital verschieben, nämlich zu den großen Verlagen und Konzernen.

Ausblickend wäre es durchaus sinnvoll, auch die Erziehungswissenschaft und ihre Sub-Disziplinen mit bibliometrischen Mitteln zu untersuchen, und

zwar nicht nur durch externe Fachpersonen wie es bereits z.B. Dees/Botte (2013) oder Bambey (2016) zeigten, sondern durch die eigenen Kolleg/innen innerhalb der Scientific Community wie es Buntins et al. (2018) ansatzweise zeigten. Dann gilt es fachgruppenspezifische Fragestellungen zu entwickeln, die es erlauben, z.B. vorsichtig auch nach dem Impact der Medienpädagogik zu fragen; danach zu fragen, wie wir die eigene Forderung nach Open Access und Open Educational Practices (DGfE Sektion Medienpädagogik 2017; Deimann 2019) einlösen und wie es uns insgesamt gelingt, dies sinnvoll in einen Rahmen von Wissenschaftskommunikation einzuflechten.

Literatur

- Abramo, Giovanni/ Ciriaco D'Angelo, Andrea /Grilli, Leonardo (2016): From Rankings to Funnel Plots: The Question of Accounting for Uncertainty When Assessing University Research Performance. In: *Journal of Informetrics* 10, 3, S. 854–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.07.005>.
- Bambey, Doris (2016): Fachliche Publikationskulturen und Open Access. Fächerübergreifende Entwicklungstendenzen und Spezifika der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Dissertation, Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-56032> [Zugriff: 5.11.2019].
- Bataille, Mar/Steinmetz, Alexander (2014): Kommunale Monopole in der Hausmüllentsorgung. In: DICE Ordnungspolitische Perspektiven 63. Düsseldorf: Düsseldorf Institute for Competition Economics (DICE). <http://hdl.handle.net/10419/100635> [Zugriff: 5.11.2019].
- Bertin, Marc/Atanassova, Iana/Gingras, Yves/Larivière, Vincent (2015): The Invariant Distribution of References in Scientific Articles: The Invariant Distribution of References in Scientific Articles. In: *Journal of the Association for Information Science and Technology* 67, 1, S. 164–77. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.23367>.
- Blackburn, Rob/ Brown, Josh/ Buys, Matthew/Calvo, Manuel/Cardoso, Ana/Demain, Paula/Demeranville, Tom, u. a. (2018): ORCID Public Data File 2018. DOI: <https://doi.org/10.23640/07243.7234028.v1>.
- Bornmann, Lutz/Daniel, HansDieter (2008): What Do Citation Counts Measure? A Review of Studies on Citing Behavior. In: *Journal of Documentation* 64, 1 S. 45–80. DOI: <https://doi.org/10.1108/00220410810844150>.
- Bornmann, Lutz/Haunschild, Robin (2017): Quality and Impact Considerations in Bibliometrics: A Reply to Ricker (in Press). In: *Scientometrics* 111, 3, S. 1857–59. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2373-3>.
- Boyack, Kevin/ Glänzel, Wolfgang/Gläser, Jochen/ Havemann, Frank/ Scharnhorst, Andrea/Thijs, Bart/van Eck, Nees Jan/Velden, Theresa/Waltmann, Ludo (2017): Topic Identification Challenge. In: *Scientometrics* 111, 2, S. 1223–24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2307-0>.

- Boyack, Kevin W./van Eck, Nees Jan/Colavizza, Giovanni/Waltman, Ludo (2018): Characterizing In-Text Citations in Scientific Articles: A Large-Scale Analysis. In: *Journal of Informetrics* 12, 1, S. 59–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.11.005>.
- Buntins, Katja/Bedenlier, Svenja/Bond, Melissa/Kerres, Michael/Zawacki-Richter, Olaf (2018): Mediendidaktische Forschung aus Deutschland im Kontext der internationalen Diskussion. Eine Auswertung englischsprachiger Publikationsorgane von 2008 bis 2017. In: Getto, Barbara/ Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung: Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.* Münster New York: Waxmann, S. 246–63. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3868Volltext.pdf&typ=zusatztext> [Zugriff: 5.11.2019].
- Conrad, Lettie Y. (2017): Headlines from the Discovery Files: Key Publications on Scholarly Content Discoverability: Scholarly Discovery Headlines. In: *Learned Publishing* 30, 1, S. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.1002/leap.1080>.
- Dagienė, Eleonora/Krapavickaitė, Danutė (2016): How Researchers Manage Their Academic Activities. In: *Learned Publishing* 29, 3, S. 155–63. DOI: <https://doi.org/10.1002/leap.1030>.
- Dander, Valentin (2018): Medienpädagogik im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Manteltext. In: Dander, Valentin (Hrsg.): *Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. «Subjekt», «Bildung» und «Medien*Kritik» im Lichte | im Schatten digitaler Daten*, S. 1–134. Zürich: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.01.X>.
- Dees, Werner/Botte, Alexander (2013): *Publikationspraxis in der Bildungsforschung 1998-2007*. Frankfurt a. M.: pedocs. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-70473> [Zugriff: 5.11.2019].
- Deimann, Markus (Hrsg.) (2019): *Forschung und Open Educational Resources – Eine Momentaufnahme für Europa*. Bd. 34. Themenhefte. Zürich: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/34.X>.
- DGfE Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Dezember, 1–7. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Dobusch, Leonhard (2016): Deutsche Universitäten 2017 im digitalen Ausnahmezustand: Kämpfen oder Kapitulieren? *netzpolitik.org* (blog). 6. Dezember 2016. <https://netzpolitik.org/2016/deutsche-universitaeten-2017-im-digitalen-ausnahmezustand-kaempfen-oder-kapitulieren/> [Zugriff: 5.11.2019].
- Fenner, Martin/Katz, Daniel S./Holm Nielsen, Lars/Smith, Arfon (2018): DOI Registrations for Software, Mai. DOI: <https://doi.org/10.5438/1nmy-9902>.
- Gläser, Jochen/Glänzel, Wolfgang/Scharnhorst, Andrea (2017): Same Data –Different Results? Towards a Comparative Approach to the Identification of Thematic Structures in Science. In: *Scientometrics* 111, 2, S. 981–98. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2296-z>.

- González-Valiente/Luis, Carlos/Pacheco-Mendoza, Josmel/Arencibia-Jorge, Ricardo (2016): A Review of Altmetrics as an Emerging Discipline for Research Evaluation: A Review of Altmetrics. In: *Learned Publishing* 29, 4, S. 229–38. DOI: <https://doi.org/10.1002/leap.1043>.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944): *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Johnson, Rob/Watkinson, Anthony/Mabe, Michael (2018): The STM Report. An overview of scientific and scholarly publishing. International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers. https://www.stm-assoc.org/2018_10_04_STM_Report_2018.pdf [Zugriff: 5.11.2019].
- Konkiel, Stacy/Piowar, Heather/Priem, Jason (2014): The Imperative for Open Altmetrics. In: *The Journal of Electronic Publishing* 17, 3 <https://doi.org/10.3998/3336451.0017.301>.
- Larivière, Vincent/Haustein, Stefanie/Mongeon, Philippe (2015): The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. Wolfgang Glanzel (Hrsg.): *PLOS ONE* 10, 6: e0127502. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>.
- Manca, Stefania (2018): ResearchGate and Academia.edu as networked socio-technical systems for scholarly communication: a literature review. *Research in Learning Technology* 26 (Februar). DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2008>.
- Meishar-Tal/Hagit/Pieterse, Efrat (2017): Why Do Academics Use Academic Social Networking Sites? In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18, 1. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2643>.
- Mering, Margaret (2017): Bibliometrics: Understanding Author-, Article- and Journal-Level Metrics. In: *Serials Review* 43, 1, S. 41–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/00987913.2017.1282288>.
- Nicholas, David/Clark, David/Herman, Eti (2016): ResearchGate: Reputation Uncovered: ResearchGate: Reputation Uncovered. In: *Learned Publishing* 29, 3, S. 173–82. DOI: <https://doi.org/10.1002/leap.1035>.
- Rowlands, Ian (2018): What Are We Measuring? Refocusing on Some Fundamentals in the Age of Desktop Bibliometrics. In: *FEMS Microbiology Letters* 365, 8. DOI: <https://doi.org/10.1093/femsle/fny059>.
- Rummler, Klaus (2016): Conferences In The Context Of Academic Performance, Informal Learning And Alternative Designs - Between Theory And Practice. Roundtable gehalten auf der ECER 2016 Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers, University College Dublin, August 24. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38886/> [Zugriff: 5.11.2019].
- Rummler, Klaus (2017): Structures of Academic Knowledge Distribution and Academic Identity Management. Panel Discussion gehalten auf der ECER 2017: Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research, University College Copenhagen, August 22.
- Schindler, Christoph/Rummler, Klaus (2018): Open Access in der Publikationslandschaft der Erziehungswissenschaft. Eine Sondierung mit Blick auf Monographien und Sammelwerke. *Erziehungswissenschaft* 29, 57, S. 8–18. DOI: <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i2.02>.

- Tahamtan, Iman/Bornmann, Lutz (2018): Core Elements in the Process of Citing Publications: Conceptual Overview of the Literature. In: *Journal of Informetrics* 12, 1, S. 203–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.01.002>.
- Thereise, Alainna (2018): Celebrating Open Access Week with the 2018 Public Data File. In: Text. 24. Oktober 2018. <https://orcid.org/blog/2018/10/24/2018-public-data-file> [Zugriff: 5.11.2019].
- Velden, Theresa/Boyack, Kevin W./Gläser, Jochen/Koopman, Rob/Schamhorst, Andrea/Wang, Shenghui (2017): Comparison of Topic Extraction Approaches and Their Results. In: *Scientometrics* 111, 2, S. 1169–1221. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2306-1>.
- Wu, Shuheng/Stvilia, Besiki/Joon Lee, Dong (2017): Readers, Personal Record Managers, and Community Members: An Exploratory Study of Researchers' Participation in Online Research Information Management Systems. In: *Journal of Library Metadata* 17, 2, S. 57–90. DOI: <https://doi.org/10.1080/19386389.2017.1348783>.

Über die Autor*innen

Heidrun Allert ist Professorin der Pädagogik, Schwerpunkt Medienpädagogik/Bildungsinformatik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. In der Forschung befasst sie sich mit der Untersuchung von Wissenspraktiken, Kreativität als sozialer Praktik, artefaktbasierter Kollaboration in großen Gruppen sowie mit Digitalisierung und Algorithmisierung in der Bildung unter praxistheoretischer Perspektive.

Alessandro Barberi ist Bildungswissenschaftler und Mitglied der Wiener Medienpädagogik. Er hat nach einem geisteswissenschaftlichen Studium (Geschichte, Philosophie, Literaturwissenschaft) an der Universität Wien, der Sorbonne in Paris und der Bauhaus-Universität Weimar medienspezifische Kompetenzen erworben, die er an der interdisziplinären Grenze von Mediensoziologie und Pädagogik im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik konkretisiert. 2018 hat er mit einer Arbeit zu Dieter Baackes Diskurspragmatik an der Philosophischen Fakultät der RWTH Aachen mit *summa cum laude* promoviert. Darüber hinaus ist er Universitätslektor, Chefredakteur von www.medienimpulse.at und als Seminarleiter sowie freier Journalist tätig.

Patrick Bettinger forscht und lehrt als Juniorprofessor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln. Zuvor war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) der Universität Hamburg tätig. Er promovierte 2017 zum Thema „Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen“. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich der qualitativen Methoden und Methodologien der Sozial- und Medienforschung sowie Lern- und Bildungsprozessen im Kontext digitaler Medialität.

Valentin Dander ist Erziehungswissenschaftler und vertrat bis Ende des Sommersemesters 2019 die Professur für Angewandte Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Hochschule Niederrhein. Seit Herbst 2019 ist er Professor für Medienbildung und pädagogische Medienarbeit an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Forschungsinteressen liegen im Feld

medienpädagogischer Bildungs- und Wissenschaftstheorie, mit Schwerpunktsetzungen auf digitalen Daten, Medien*Kritik und Open Education.

Johannes Fromme ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Mitglied der Studiengangsleitung des BA- und des MA-Studiengangs Medienbildung sowie des berufsbegleitenden MA-Studiengangs Erwachsenenbildung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Medienbildung und Digital Game Studies, Mediensozialisation im Zeitalter digital-vernetzter Medien und Mediale Unterstützung formeller und informeller Lern- und Bildungsprozesse.

Tom Hartig hat an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) den Bachelor- und den Masterstudiengang „Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation“ absolviert. Im Anschluss war er vier Jahre lang medienpädagogisch beim Offenen Kanal Magdeburg tätig. Seit 2017 ist er als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung der OVGU beschäftigt. Er lehrt und forscht vor allem in den Bereichen Filmanalyse, Communities und Identitätsarbeit im Internet.

Estella Ferraro (geb. Hebert) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt, wo sie 2019 zum Verhältnis von Identität, Agency und Personal Data promovierte. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der durch Medien und Digitalisierung bedingten erziehungswissenschaftlichen Transformationen in formalen und informellen Kontexten, besonders Fragen der Datafizierung, Modernisierungstheorien sowie medienkritischen und ethischen Perspektiven.

Christian Leineweber ist Bildungswissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik an der FernUniversität in Hagen. Dort promovierte er im Jahr 2019 mit einer Arbeit zum Verhältnis von Selbstbestimmung und Zeit unter den Bedingungen technisch-medialer Gesellschaftstransformationen. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Bildungstheorie, mit Schwerpunktsetzungen auf Selbstbestimmung, digitaler Beschleunigung sowie das Verhältnis von Subjekt, Technik und Medialität.

Kerstin Raudonat ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet derzeit an der Fakultät für Informatik an der Hochschule Heilbronn. Sie promovierte an der Universität Hamburg zu sozial-kommunikativen Kompetenzen im Kontext von Online-Rollenspielen am Beispiel von Kommunikation und Interaktion im Rahmen von Spielhandlungen. Ihre Schwerpunkte und Forschungsinteressen

liegen im den Bereichen Interaktion und Lernprozesse in medialen Kontexten, Game Studies und Gender/Media Studies, insbesondere im Hinblick auf eine gender- und diversitätssensible Medienpädagogik.

Klaus Rummeler ist promovierter Erziehungswissenschaftler und hat an den Universitäten Kassel und Bremen, aber auch an anderen europäischen Hochschulen in Medienpädagogik geforscht und gelehrt. Er ist Forschungsgruppenleiter an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Vorsitzender der DGfE-Sektion Medienpädagogik und geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift MedienPädagogik (www.medienpaed.com). Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Medienpädagogik, Bildung und Digitalität sowie Open Access und Open Science.

Ann-Kathrin Stoltenhoff ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und aktuell beschäftigt am Seminar für Medienbildung der Europa-Universität Flensburg. Sie ist Mitglied im Forschungsnetzwerk DiskursNetz und in der Sektion Schulpädagogik der DGfE. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der diskurs- und hegemonietheoretischen Rekonstruktion sozialer Kategorien und Phänomene an der Schnittstelle von Medien-, Kultur- und Erziehungswissenschaft, wobei u.a. Ansätze aus der dekonstruktiven Geschlechterforschung und der Educational Governance Berücksichtigung erfahren.

Christian Swertz ist Bildungswissenschaftler und leitet seit 2004 den Arbeitsbereich Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Bildungstheorie der Medien, die Mediendidaktik und das E-Learning, die pädagogische Computerspielforschung und die Medienbildung im schulischen und außerschulischen Bereich.

Dan Verständig ist Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung in der digitalen Welt an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er forscht zu Fragen der Bildung vor dem Hintergrund algorithmischer Systeme und der Digitalisierung. Darüber hinaus hat er mehrere Jahre als Web-/Backend-Entwickler in verschiedenen IT-Unternehmen gearbeitet.

Maximilian Waldmann ist Erziehungswissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Lehrgebiet Bildung und Differenz an der FernUniversität in Hagen. Er hat 2018 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit einer Arbeit zu Queer/Feminismus und kritischer Männlichkeit promoviert. Geforscht hat er auf dem Gebiet der Gender und Queer Studies, zum Verhältnis

von pädagogischer und politischer Differenz sowie zur hegemoniekritischen Medienpädagogik.

Manuel Zahn ist Professor für Ästhetische Bildung an der Universität zu Köln. Er promovierte an der Universität Hamburg zum Thema „Ästhetische Film-Bildung“, war Vertretungsprofessor für Kunstpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig sowie Wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Oldenburg und Hamburg. Seine Arbeitsgebiete sind Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Medienbildung, insb. Filmbildung, Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung in der digitalen Medienkultur. Aktuelle Forschung zu Post-Internet Arts Education, zu Ästhetischer Praxis als Kritik und posthumanistischer Medienbildung.

Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Der Band versammelt kritische Perspektiven auf digitale Transformationen und diesen zugrunde liegende Mechanismen wie Quantifizierung, Algorithmisierung und Kommerzialisierung. Die Autor*innen aus Medienpädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Medienwissenschaft problematisieren in ihren Beiträgen Tendenzen der ökonomistischen und technizistischen Vereinnahmung und beschreiben widerständige Praktiken. Ihnen allen geht es dabei auf je spezifische Weise um die Frage nach dem komplexen Verhältnis des Subjektes zu Gesellschaft, Institutionen und Medien – und Möglichkeiten seiner Veränderung.

Die Herausgeber*innen

Valentin Dander, Hochschule Niederrhein, Mönchengladbach

Patrick Bettinger, Universität zu Köln

Estella Ferraro, Goethe-Universität Frankfurt/Main

Christian Leineweber, FernUniversität in Hagen

Klaus Rummler, Pädagogische Hochschule Zürich

ISBN 978-3-8474-2350-8



www.budrich.de

Titelbildnachweis: istock.com